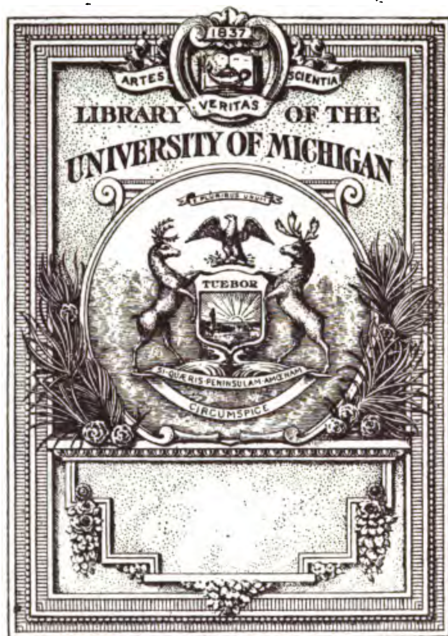
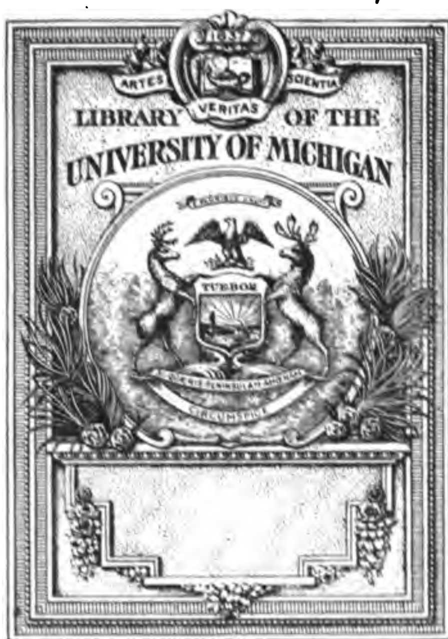



1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
TUEBOR
SI QUÆRIS PENINSULAM AMŒNAM
CIRCUMSPICE

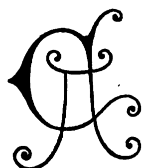


ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
TVEBOR

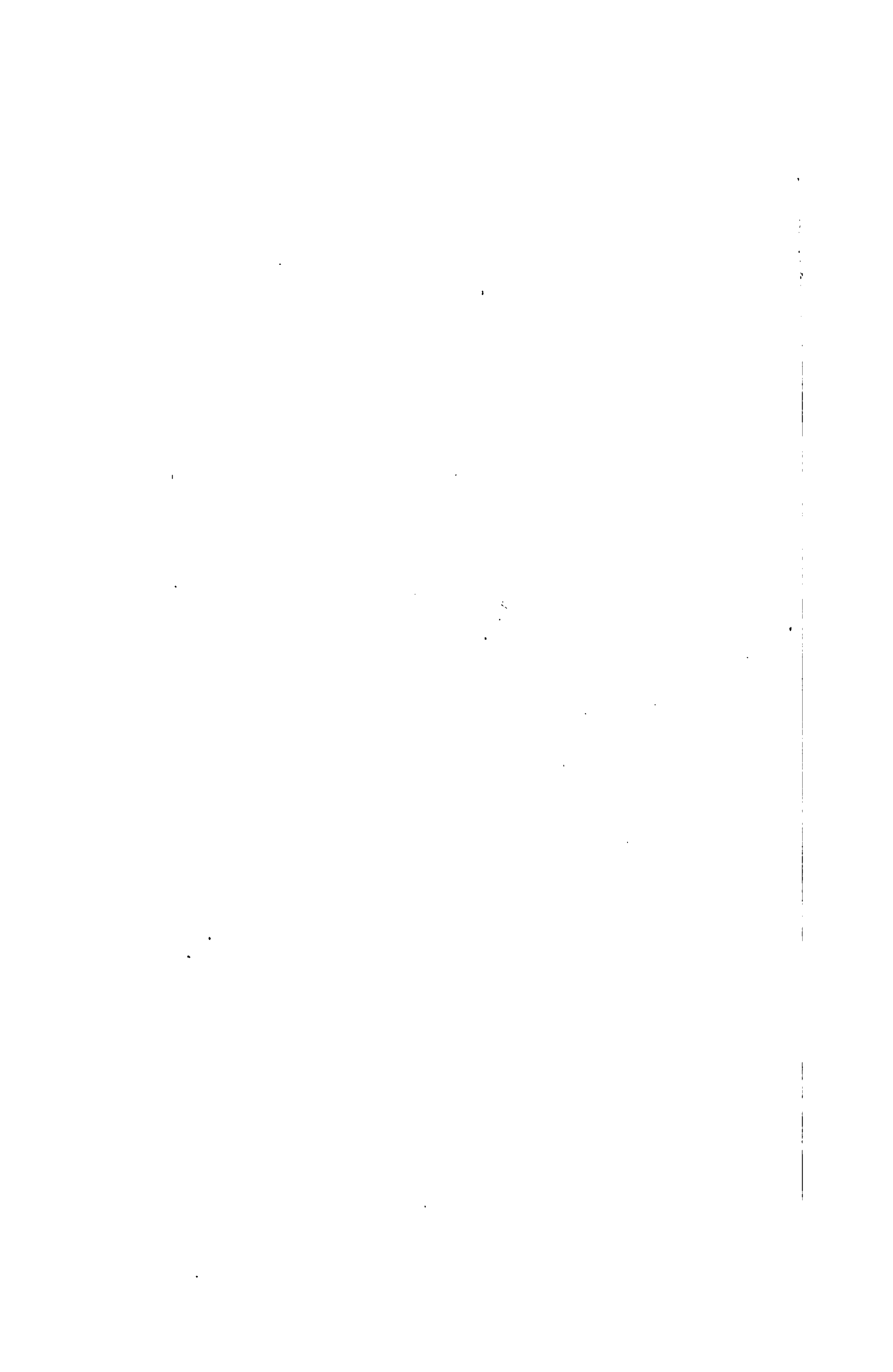
La Réforme
de
l'Enseignement
secondaire

ALEXANDRE RIBOT
Député, Président de la Commission de l'Enseignement.

La Réforme de l'Enseignement secondaire

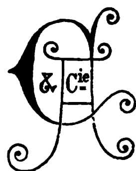


Librairie Armand Colin
Paris, 5, rue de Mézières



ALEXANDRE RIBOT
Député
Président de la Commission de l'Enseignement

La Réforme de l'Enseignement secondaire



Armand Colin et Cie, Éditeurs
Paris, 5, rue de Mézières
1900

AVERTISSEMENT DES ÉDITEURS

La Chambre des députés a chargé la Commission de l'enseignement présidée par M. Ribot de faire une enquête sur l'enseignement secondaire. Du 17 janvier au 27 mars 1899, la Commission a entendu 196 dépositions dont le recueil forme deux volumes in-4° à deux colonnes[1]. Elle a demandé au ministre de l'Instruction publique de faire établir, par les inspecteurs d'académie, un relevé général de la population de tous les établissements d'enseignement secondaire. C'est pour la première fois qu'une statistique complète de l'enseignement libre a été dressée[2]. Un grand nombre de membres de l'Université ont répondu par écrit à l'appel de la Commission; leurs dépositions ont été analysées et publiées[3]. Enfin la Commission a voulu associer à l'enquête les Cham-

1. L'administration du *Journal officiel* a mis en vente une édition plus compacte en un volume (prix : 3 fr. aux bureaux du journal).
2. Cette statistique forme le tome III de *l'Enquête*; elle est suivie des observations des recteurs et des inspecteurs sur les causes des changements qui se sont produits, depuis vingt ans, dans la population des divers établissements.
3. T. IV de *l'Enquête*.

bres de commerce et les Conseils généraux. Leurs réponses forment le dernier volume des Documents de l'enquête[1].

Tout le monde a rendu justice à l'esprit dans lequel l'enquête a été dirigée. Aucune critique ne s'est élevée d'aucun côté. Voici en quels termes *le Temps* a apprécié l'œuvre de la Commission :

L'enquête ordonnée par la Chambre des députés sur la crise de notre enseignement secondaire, et conduite par M. Ribot avec tant d'autorité et de persévérance, restera l'une des plus intéressantes et des plus fructueuses qu'aient enregistrées nos annales parlementaires.

Les dépositions recueillies par la Commission ont été imprimées en deux gros volumes que nous avons sous les yeux et qui sont bien la lecture la plus attachante que l'on puisse faire. On ne peut encore préjuger ni les propositions que la Commission soumettra à la Chambre, ni les mesures législatives que celle-ci décrétera. Il n'est pas admissible qu'un si immense effort, tant de lumières et tant de bonnes volontés n'aient pas quelque résultat utile et fécond pour l'éducation nationale. Mais dût la Chambre se montrer encore une fois impuissante ou timide, nous n'hésitons pas à déclarer que les deux volumes dont nous parlons resteront, pour l'avenir, un précieux répertoire des opinions les plus autorisées sur le difficile problème de l'enseignement public, de ses rapports avec l'enseignement libre et de son lien avec toutes les questions qui se posent aujourd'hui dans la vie sociale et économique du pays. Il convient de les signaler à l'attention d'autres

1. T. V de *l'Enquête*.

encore que des députés. Il n'est personne parmi les gens cultivés, aucun citoyen soucieux de notre avenir national qui n'y puisse trouver tout ensemble une instruction très substantielle et parfois un plaisir très délicat. C'est l'élite des esprits en France qui défile devant nous et vient déposer dans la plus grave comme la plus difficile des causes : la formation des générations nouvelles à la vie qui les attend demain.

Souvent on a vanté, et avec raison, les grandes enquêtes parlementaires qui se sont faites à toutes les époques de crise et se font périodiquement encore chez nos voisins d'outre-Manche. Chaque fois c'est tout un côté de leur vie sociale ou industrielle, ou politique qu'ils fouillent jusqu'au fond, et dont ils examinent impartialement et vérifient tous les ressorts. Celle que la Commission de la Chambre française vient, en quelques mois, de mener à bonne fin a la même envergure et mérite d'éveiller parmi nous la même attention.

Il serait prématuré d'en vouloir au pied levé donner un résumé complet ou en déduire des conclusions générales. Il y a là non seulement une statistique à faire des opinions émises, mais encore une appréciation et une classification de ces opinions qui demandera beaucoup de temps et de réflexion. Il faut se contenter aujourd'hui d'une vue générale sur cet ensemble de documents pour en faire sentir la richesse et le prix.

On en jugera tout d'abord par l'étendue du questionnaire ou programme que la Commission s'était tracé avant de commencer ses travaux. Elle n'a rien voulu laisser dans l'ombre. Elle a fait porter la lumière de son enquête sur tous les coins et recoins du problème. Statistique comparative des élèves des établissements secondaires de

tout ordre, rapports de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne, organisation de l'un et de l'autre, sanctions respectives, lien de l'enseignement secondaire avec le primaire et le supérieur, régime des lycées et collèges, internats, formation des professeurs, examens et baccalauréat, étude des langues vivantes, réforme des programmes et des méthodes, autonomie et décentralisation, etc. On voit que c'est toute une encyclopédie pédagogique, mais une encyclopédie parlée et vivante, à laquelle ont collaboré les hommes les plus illustres, les plus libres ou les plus compétents.

Faut-il citer des noms? Depuis les membres les plus distingués de l'Institut jusqu'aux professeurs les plus humbles et les plus méritants de nos collèges, on y trouve tous les noms qui honorent soit les lettres et la science françaises, soit la dignité professionnelle du professorat. On a tour à tour entendu MM. Gréard, Berthelot, Lavisse, Wallon, Paris, Boissier, Bréal, Jules Lemaître, Brunetière, tous ceux qui sont ou les défenseurs des anciennes humanités ou les promoteurs des idées nouvelles. Ajoutez-y des philosophes comme MM. Boutroux, Lachelier, Fouillée ou Séailles, des hommes politiques et d'expérience particulière, comme MM. Léon Bourgeois, Poincaré, Goblet, Hanotaux, Buisson. Mais vouloir les nommer tous ce serait faire un dénombrement d'Homère. L'intéressant de cette enquête, c'est qu'à une déposition dans un sens succède une déposition en sens contraire. Pour cette fois, les rangs des Grecs et des Troyens sont mêlés et confondus.

La Commission — et nous ne saurions trop l'en louer — s'est affranchie de toute idée d'exclusion et de tout esprit d'étroitesse. Si elle ne pouvait tout voir, elle a voulu tout entendre. Avec les représentants de l'enseignement

public, elle a convoqué ceux de l'enseignement privé, soit laïque soit congréganiste. Le clergé ne saurait se plaindre. Depuis Mgr Mathieu, archevêque de Toulouse, jusqu'au frère Abel, en passant par le P. Didon, les abbés Péchenard et Batiffol et en général les directeurs des maisons les plus considérables, l'opinion, si importante à connaître, de cette partie de la nation a été largement consultée et a pu se manifester en pleine liberté. Les représentants des sociétés d'agriculture et des chambres de commerce ont eu la parole à leur tour. Ajoutez-y, ce qui viendra un peu plus tard, les dépositions écrites des proviseurs, inspecteurs, professeurs de lycées ou de collèges, les délibérations des conseils généraux, enfin une statistique rigoureuse de l'enseignement secondaire public et privé, arrêtée au 31 décembre 1898, et vous aurez une idée de la masse et de la diversité des renseignements recueillis par la commission.

La tâche de la Commission n'était pas seulement de procéder à une enquête. Elle devait en dégager les résultats. C'est ce qu'elle a fait en adoptant une série de résolutions qui ont été communiquées au ministre de l'Instruction publique et acceptées par lui sur les points essentiels. M. Ribot, président de la Commission, s'est chargé de faire ressortir, dans une introduction générale, l'esprit des réformes que propose la Commission.

Nous publions aujourd'hui cette introduction en lui donnant son véritable titre « Réforme de l'enseignement secondaire », et en la faisant suivre du

texte des résolutions de la Commission de l'enseignement. On trouvera dans un appendice de larges extraits des dépositions faites au cours de l'enquête par MM. Berthelot, Lavisse, Boutmy, Poincaré et Léon Bourgeois. Ainsi qu'on le verra, M. Ribot a souvent fait allusion à ces témoignages, où sont résumées la plupart des idées qui se sont fait jour dans l'enquête et qui ont servi de point de départ aux réformes projetées.

LA RÉFORME

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

AVANT-PROPOS

L'enquête que nous avons faite n'est pas une œuvre de parti. Nous avons recherché avec une entière sincérité, en appelant à nous tous les hommes qui pouvaient nous aider de leur expérience, les causes du malaise de l'enseignement secondaire. Que ce malaise existe, qu'il y ait de l'incertitude dans les esprits, cela saute aux yeux. Les réformes opérées depuis vingt-cinq ans dans l'enseignement secondaire n'ont pas eu la même fortune que celles qui ont renouvelé nos Universités et donné une si vive impulsion à nos écoles primaires. La création de l'enseignement moderne a soulevé une forte opposition, qui n'a pas encore désarmé. L'affaiblissement des études classiques, menacées dans leurs anciens privilèges, est devenue une source d'inquiétudes. On n'a pu entreprendre la réforme du régime des lycées sans que de vieilles habitudes aient été troublées et sans qu'il en soit résulté un certain ébranlement.

Nous ne sommes pas seuls, d'ailleurs, à souffrir de ce malaise. Partout, il se fait dans les idées sur l'éducation secondaire une évolution qui n'est que la suite de l'évolution économique et sociale de l'ancien monde. Le nombre des familles qui cherchent à s'élever par l'instruction au-dessus du niveau commun s'accroît de plus en plus. La culture traditionnelle ne peut suffire à tous ces nouveaux venus. Il faut diversifier et assouplir de plus en plus les types d'instruction. En même temps que l'enseignement secondaire s'est étendu, les sciences ont pris un essor prodigieux. Les découvertes faites depuis un siècle ont changé la vie des peuples et ouvert des perspectives tout à fait inconnues. Des mondes nouveaux ont été explorés et conquis. Le développement rapide de pays éloignés est pour l'Europe un sujet de préoccupations.

La concurrence qui surgit de toutes parts n'exige-t-elle pas une éducation plus appropriée à la lutte? N'est-il pas nécessaire de développer les facultés de volonté et d'action, plus encore que d'affiner l'intelligence? L'assimilation plus complète des connaissances positives et l'entrée plus rapide dans la vie ne sont-elles pas, de plus en plus, une des conditions du succès[1]?

Dans les pays où le Gouvernement tient les clefs

1. *Enquête.* Ch. de commerce de Bordeaux, t. V, p. 39.

des professions libérales et des emplois publics, le régime auquel les examens et les concours soumettent la jeunesse n'a-t-il pas une influence déprimante? La tendance à modeler les esprits d'après un type uniforme ne contribue-t-elle pas à leur enlever quelque chose de leur originalité et de leur initiative?

Voilà les questions qui sont agitées partout.

La crise n'est donc pas limitée à notre pays. Mais elle se complique, en France, de la lutte toujours ouverte entre l'enseignement public et l'enseignement privé. Cette lutte a pris chez nous un caractère qu'elle n'a dans aucun pays, sauf en Belgique. La liberté d'enseignement aboutit en France à un partage du monopole entre l'État et l'Église catholique. Les initiatives individuelles sont étouffées. Nous n'avons pas tous les bienfaits de la liberté et nous en avons tous les inconvénients, pour ne pas dire tous les périls. La question de l'internat est devenue pour l'État une source d'embarras qui n'existent pas ailleurs, tout au moins au même degré. La question du baccalauréat, des grades universitaires, des concours d'admission aux écoles est d'autant plus vivement discutée chez nous que notre organisation sociale, notre amour des fonctions publiques et les dispenses que la loi militaire attache à certains diplômes font plus vivement sentir les

inconvénients et le caractère artificiel de tous ces modes de sélection.

Faut-il ajouter que nous ne pouvons aborder les problèmes qui touchent à l'éducation sans une certaine inquiétude qui tient à des causes plus générales? Ce n'est pas seulement l'éducation qui traverse, en France, une crise. Nous souffrons des contradictions qui existent entre notre état social et notre état politique, entre les habitudes d'esprit qui nous rattachent au passé et le besoin pressant que nous éprouvons de nous adapter à une existence nouvelle, entre nos aspirations nationales et les conditions de l'équilibre qui s'établit dans le monde, par suite des changements opérés dans la répartition des forces et du développement de la population. Ces incertitudes et ces contradictions ont obscurci, dans l'âme de la jeunesse, l'idéal qui a servi de flambeau aux anciennes générations. Nous avons le sentiment qu'un grand effort est nécessaire pour nous mettre d'accord avec nous-mêmes, pour garder notre rang et pour maintenir notre supériorité économique.

Nous accusons volontiers de nos propres défaillances l'éducation que nous avons reçue, comme si l'éducation était le seul facteur du développement national, comme si elle n'était pas elle-même la résultante d'un ensemble de traditions et

d'influences héréditaires. Cependant notre système d'éducation est, dans une certaine mesure, responsable des maux de la société française. La Révolution, qui a renouvelé tant de choses, n'a pas eu le temps de donner à la France un système d'éducation secondaire. Avec l'Empire, nous avons repris et nous gardons encore les cadres, déjà vieillis à la fin du XVIIIe siècle, d'un enseignement qui ne répondait plus au caractère et aux besoins du pays; c'est pourquoi la question de l'enseignement secondaire est encore à cette heure un des problèmes les plus complexes et, par certains côtés, les plus brûlants que nous ayons à résoudre.

L'œuvre d'une Commission d'enquête n'est pas de faire elle-même les réformes dont elle voit et dont elle montre la nécessité. Elle doit se borner à tracer les directions générales. Au Gouvernement il appartient d'étudier les réformes dans leurs détails et de ménager les transitions nécessaires. L'organisation des lycées, les plans d'études, le baccalauréat ont été, jusqu'à ce jour, réglés non par des lois, mais par des décrets ou des arrêtés du ministre pris sur l'avis du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Nous n'avons donc pas rédigé, de toutes pièces, un projet de loi sur l'instruction secondaire. Notre tâche a consisté à dégager des conclusions de l'ensemble de l'enquête. Avant de vous les commu-

niquer, nous avons conféré avec M. le ministre de l'Instruction publique, qui nous a prêté durant l'enquête son concours le plus empressé. Nous avons eu la bonne fortune de constater que sur beaucoup de points essentiels nous étions d'accord avec lui.

L'esprit dans lequel la Commission s'est acquittée de sa mission ressortira des conclusions mêmes auxquelles elle est arrivée; mais peut-être n'est-il pas inutile de mettre en lumière dans cette introduction les idées principales qui nous ont dirigés et de préciser les causes qui placent aujourd'hui l'enseignement public dans une situation difficile, vis-à-vis de l'enseignement privé. Hâtons-nous d'ajouter que ces causes ne sont pas de celles qu'une volonté énergique et persévérante ne puisse faire disparaître sans porter atteinte à la liberté d'enseignement. Nous voulons maintenir à l'enseignement public sa prééminence. Mais, pour y parvenir, il n'est pas besoin de recourir à des mesures d'exception. Il suffit de nous rendre compte des maux dont souffre l'Université, d'écouter ses plaintes et de lui donner les moyens qu'elle réclame pour soutenir la concurrence de ses rivaux.

PREMIÈRE PARTIE

RÉGIME DES LYCÉES

CHAPITRE PREMIER

Esprit général de la réforme à opérer dans les lycées. De l'autonomie des lycées.

Moins d'uniformité, moins de bureaucratie, un peu de liberté : c'est le vœu général qui se dégage de l'enquête. Les lycées étouffent sous la centralisation. On n'a fait, depuis dix ans, que la rendre plus pesante. On s'est appliqué à enlever aux proviseurs ce qui restait de leur initiative. Il n'est pas une académie, pas un lycée d'où ne s'élève une plainte, partout la même et partout aussi vive

A l'origine, le lycée a été une institution dépendant de l'État, placée sous sa seule autorité; mais Fourcroy, en présentant la loi du 30 germinal an X, semblait admettre que tous les lycées ne devaient pas être uniformes[1]. On voulait laisser à la consti-

1. « Les localités, la population, les ressources, les habitudes, les dispositions pour diverses connaissances, les besoins variés, comme le sol et l'industrie, exigent impérieusement une diversité dans les genres et le nombre des sciences enseignées. »

tution de chaque lycée une certaine souplesse pour s'adapter à la vie de la région. Mais la centralisation, sans contrepoids, du régime impérial, devait tendre à tout ramener sous le niveau d'une règle uniforme, à effacer toutes les dissemblances, toutes les originalités.

Aussi, après plus de quatre-vingts ans de ce régime, le lycée a-t-il perdu jusqu'aux derniers vestiges d'autonomie. Nos lycées n'ont pas d'histoire. « Une triste uniformité, a dit un proviseur, règne dans nos maisons[1]. » Ce sont des lieux de passage où des hommes, trop souvent étrangers les uns aux autres et trop souvent inconnus de la ville qu'ils habitent, remplissent momentanément des fonctions réglées par les instructions venues de Paris.

Quand un établissement n'a pas de vie propre, la solidarité entre tous ses membres ne peut que s'affaiblir. Chacun est plus tenté de s'enfermer dans son compartiment spécial, dans sa besogne restreinte. C'est le mal dont on se plaint partout. Le proviseur se cantonne trop dans son administration, le professeur dans sa classe, le répétiteur dans la surveillance des élèves. Ils remplissent leurs fonctions avec zèle et dévouement; mais ils n'ont pas assez de liens moraux, une action commune assez soutenue, un intérêt collectif assez puissant.

1. *Enquête*. Déposition de M. Dalimier, t. I, p. 559.

Le lycée n'a pas de budget, ou, du moins, ce qu'on appelle de ce nom n'est qu'un compte administratif de recettes et de dépenses sur lesquelles le proviseur n'a aucune action, non plus que le bureau d'administration. L'autonomie financière des lycées n'est qu'une illusion. Toutes les dépenses sont réglées par le ministre ou par les bureaux. Un proviseur ne peut pas de lui-même décider qu'on achètera un livre ou un instrument de physique. Il ne peut pas donner une gratification, si minime qu'elle soit, à un serviteur. Le prix de la pension, les frais d'études sont fixés en dehors de lui. On les élève, sans prendre son avis, quand le budget est en déficit. Le lycée perd des élèves; on revient sur la mesure prise, mais tout se fait et se défait à Paris. Le proviseur n'est qu'un fonctionnaire — qui doit obéir. On lui a enlevé le droit, auquel il tenait beaucoup, d'accorder quelques remises ou quelques réductions de pension ou de frais d'études[1]. C'était pour lui un moyen de retenir des élèves, de tenir compte de certaines situations que seul il peut connaître; cela n'était pas inutile à son autorité morale.

En ce qui concerne l'enseignement, la liberté du proviseur et des professeurs est à peu près nulle. Ils n'ont pas à s'inquiéter de savoir si les plans généraux d'études ne devraient pas, dans une certaine mesure,

1. Ce droit vient de lui être rendu par une décision du ministre.

s'assouplir aux nécessités locales. Non seulement les programmes sont arrêtés, dans tous leurs détails, par le Conseil supérieur de l'Instruction publique, mais le nombre des chaires est fixé par le ministre, sans que les établissements aient voix au chapitre. Il y a tel grand lycée[1] qui voudrait instituer des cours spéciaux de préparation aux écoles de commerce. Il n'en a ni la liberté ni les moyens. Dans d'autres lycées, on pourrait faire des économies importantes, si l'enseignement était mieux distribué. Il faudrait n'être pas enchaîné à une règle uniforme, et pouvoir tirer le meilleur parti des ressources dont on dispose. La centralisation, quand elle devient excessive, est de tous les régimes le plus coûteux.

Ce n'est pas seulement l'enseignement qui est réglé d'une manière uniforme. La discipline, l'emploi du temps, la vie intérieure des établissements sont aussi les mêmes partout.

Comment veut-on que, dans ces conditions, les assemblées des professeurs soient réellement vivantes? Jules Simon s'était flatté de l'espoir qu'il sortirait de ces réunions des idées de réformes. Elles se meurent partout, faute d'aliment.

L'évolution qu'il s'agit d'accomplir a été fort bien

1. *Enquête*. Déposition du proviseur du lycée Charlemagne, t. I, p. 571.

indiquée dans l'enquête[1]. Il faut substituer à un organisme trop fortement centralisé qui paralyse toute initiative, qui fait de chaque lycée une entreprise de l'État, sans racines propres, sans personnalité véritable, un système plus large, plus souple et plus vivant. C'est une réforme nécessaire. Elle est, n'en doutons pas, difficile à réaliser. Il ne faut pas seulement modifier un organisme et des règlements, mais surtout changer des traditions et des habitudes.

Personne ne demande que les lycées puissent se gouverner à leur guise. L'État, qui paye les dépenses, doit rester le maître. Il y a peu d'empressement de la part des Conseils généraux à revendiquer la faculté d'entretenir des établissements d'enseignement secondaire. Les villes mêmes, qui ont des collèges, sont trop disposées à se décharger sur l'État. C'est la tendance naturelle dans notre pays. Les ressources manquent aux départements comme aux communes. Puis, l'État accepte volontiers que les villes ou les départements aient toutes les charges; mais il ne leur laisse aucune initiative[2]. A Paris, on a créé pour les écoles primaires supérieures une Commission mixte qui fait des propositions au ministre, quand il y a des directeurs ou des professeurs

1. Voir notamment les dépositions de MM. Lavisse, L. Bourgeois et R. Poincaré. *Appendice*, p. 216, 268, 247.

2. *Enquête*. Conseil général de la Gironde, de l'Allier, etc....

à nommer. Mais le collège Rollin est administré comme un lycée, avec cette seule différence que c'est la Ville de Paris qui paye le déficit[1].

Comment s'étonner que beaucoup de villes cherchent à rejeter sur l'État le fardeau des dépenses? Elles y sont d'autant plus incitées que l'État a pris à sa charge le personnel des écoles primaires, des écoles primaires supérieures, des Facultés, et que seuls les collèges communaux sont entretenus par les communes, avec l'aide de l'État.

Ce n'est pas à dire qu'on ne puisse intéresser les Conseils généraux au développement de l'enseignement secondaire. Ils ont presque tous répondu avec empressement aux questions qui leur ont été soumises et ils ont exprimé le désir que les rapports annuels des inspecteurs d'académie sur la situation de l'enseignement secondaire dans chaque département leur fussent communiqués. Mais, tant que les budgets départementaux resteront ce qu'ils sont aujourd'hui, l'État devra pourvoir aux dépenses de l'enseignement dans les lycées et, de plus en plus, à celles de l'enseignement dans les collèges communaux.

L'enseignement secondaire ne peut donc pas être décentralisé et il ne saurait être question de créer des établissements complètement autonomes. Mais,

1. *Enquête*. Déposition de M. Émile Clairin, t. II, p. 296.

si la centralisation implique l'unité de direction et d'esprit général, elle peut se concilier avec une certaine souplesse dans les ressorts et une certaine variété dans les moyens d'exécution. Là où elle aboutit à supprimer les initiatives, à multiplier les règlements et la paperasserie administrative, elle est en train de se détruire elle-même par l'exagération de ses défauts naturels.

Une première réforme à opérer, c'est de séparer le pensionnat de la maison d'enseignement proprement dite. On mettra ainsi de la clarté dans les budgets. Le prix de la pension doit être l'équivalent, aussi exact que possible, de ce que coûtent la nourriture, l'entretien et la surveillance des pensionnaires. L'État ne doit faire aucune perte ni aucun bénéfice sur ces dépenses. Il est désirable que ce prix de la pension, au lieu d'être fixé arbitrairement comme il l'est aujourd'hui, ne varie que pour s'adapter aux exigences des familles et aux habitudes de chaque région. Le budget du pensionnat, devant se suffire à lui-même, peut être remis à l'initiative du proviseur et du bureau d'administration de chaque établissement, sous le contrôle du recteur. Voilà, d'un seul coup, l'administration supérieure déchargée du souci de régler tous les détails de ce budget, le proviseur délivré d'une tutelle presque humiliante et le bureau d'administration appelé à discuter un véri-

table budget. Les membres de ce conseil qui sont des représentants de la région s'efforceront davantage de travailler à la prospérité du lycée.

Beaucoup de personnes demandent que l'internat subisse une complète transformation. C'est seulement en créant cette sorte d'autonomie qu'on peut faciliter certaines expériences et ménager certaines transitions. Tant que l'internat sera, dans les mains de l'État, une source de revenus pour le budget, un moyen de diminuer les dépenses de l'enseignement, toute réforme profonde sera impossible. On voudrait, par exemple, voir se constituer, autour du lycée, ou même dans le lycée, des familles élargies, groupées sous la direction de professeurs[1]. Cela s'éloigne beaucoup du type actuel. On n'y peut arriver que par des essais partiels. Le régime nouveau, plus souple que l'ancien, se prête à toutes les améliorations, à toutes les transformations.

Quant au budget de la maison d'enseignement, du lycée proprement dit, l'idée la plus simple serait de le rattacher directement au budget de l'État, comme on a fait pour les dépenses de l'enseignement primaire et pour les traitements des professeurs des Facultés.

Cette solution aurait l'inconvénient de supprimer,

1. Dépositions de M. Léon Bourgeois et de M. Boutmy. *Appendice*, p. 273, 235.

en ce qui concerne la maison d'enseignement, tout caractère d'autonomie. Il faudrait s'y résigner, si nous n'entrevoyions pas le moyen de donner à cette autonomie, qui n'est actuellement qu'une apparence, quelque degré de réalité. Ne peut-on pas décider qu'à l'avenir l'État, au lieu de payer simplement les déficits des lycées, accordera à chacun d'eux, pour un certain nombre d'années, une subvention fixe à laquelle s'ajoutera le produit des frais d'études payés par les familles? Cet ensemble de recettes couvrira les dépenses des traitements du corps enseignant et les frais de l'enseignement. On laissera aux proviseurs, assistés du Conseil des professeurs, l'initiative de proposer au ministre les créations, suppressions ou transformations de chaires et d'emplois qui seront nécessaires pour tirer le meilleur parti du budget et pour en assurer l'équilibre. Les chefs d'établissement et leurs collaborateurs seront intéressés à l'augmentation du nombre des élèves; ils pourront donner plus de développement aux cours spéciaux, et créer des enseignements complémentaires.

L'ensemble des subventions accordées aux lycées formera un chapitre du budget, de sorte que le contrôle parlementaire pourra s'exercer sur des prévisions de dépenses et non pas seulement, comme aujourd'hui, sur des faits accomplis.

CHAPITRE II

De l'autorité des proviseurs.

Le proviseur est le chef de la maison. C'est la loi de l'an X qui le dit. En fait, son autorité a été diminuée de plus en plus par l'habitude qu'a prise l'Administration de régler elle-même les plus petits détails[1].

Tout le monde reconnaît pourtant que la prospérité d'un lycée dépend surtout du proviseur. Il personnifie le lycée et c'est lui surtout que connaissent les familles. Un bon proviseur est chose assez rare. Il faut que, par la science, les grades mêmes, il soit l'égal des meilleurs professeurs du lycée. C'est à cette condition que ses conseils et sa direction sont facilement acceptés. Il doit avoir le caractère ferme, être de manières aimables et de tenue parfaite.

Beaucoup de professeurs qui pourraient remplir ces conditions refusent d'être proviseurs, parce qu'ils ne

1. *Enquête.* Voir notamment la déposition de M. l'abbé Follioley, t. I, p. 475 et suivantes.

veulent pas échanger leur indépendance contre les ennuis d'une situation pleine de responsabilités et dépourvue d'initiative. Il faut donc relever les fonctions du proviseur par des avantages pécuniaires[1] et en ne lui ménageant pas la considération dont il a besoin. N'est-il pas singulier qu'on n'ait pas songé à lui donner un rang dans les cérémonies publiques, partout où il n'existe pas une Faculté? Pourquoi est-il si rarement décoré? Ce ne sont là que des signes extérieurs de la dignité de la fonction. Ils ont leur importance dans un pays comme le nôtre. Mais ce qui est encore plus essentiel, c'est de restituer au proviseur tous les attributs de l'autorité d'un chef d'établissement. Il doit nommer directement à tous les emplois subalternes. Il doit avoir un mot à dire, un avis à donner sur toutes les nominations qui se font dans l'établissement.

Quand on a trouvé un bon proviseur, il faut lui laisser le temps de gagner la confiance des familles, d'asseoir fortement son autorité morale. Malheureusement on déplace les proviseurs plus souvent que les directeurs des contributions ou les receveurs des postes. En vingt ans, à Auch, il y a eu six proviseurs. Il en est de même dans la plupart des lycées.

1. Dans le système que recommande la Commission, le traitement du proviseur sera augmenté d'une indemnité inscrite au budget du pensionnat. Cette indemnité pourra être proportionnée au temps qu'il aura passé dans un même lycée.

« En quinze ans, dit le recteur de Caen, j'ai vu passer vingt-huit proviseurs dans huit lycées et au moins un nombre double de principaux dans dix-huit collèges. » M. l'abbé Follioley nous a appris qu'il y avait eu, avant lui, au lycée de Nantes, vingt-cinq proviseurs en quatre-vingts ans. Un proviseur ne reste, en moyenne, que trois ans dans un lycée. Comment veut-on que ces hôtes passagers se créent des relations dans le pays, obtiennent la considération et attirent des recrues à l'Université ? Dans les établissements libres, quand on a un bon directeur, on le garde pendant quinze ou vingt ans.

Le mal est plus grand aujourd'hui qu'il n'était il y a vingt-cinq ans. Il tient à des causes générales. Tous les services publics en sont atteints. Cette instabilité est la ruine de l'Administration : non seulement elle désorganise les services, mais encore elle développe chez les fonctionnaires l'inquiétude, le besoin continu de changement, l'habitude de mettre en jeu les influences politiques. Personne ne demande qu'un proviseur soit inamovible, mais est-il nécessaire de le déplacer si souvent ? Ne peut-on lui tenir compte du temps qu'il passe dans un lycée, plutôt que des voyages qu'il fait de lycée en lycée ? C'est l'esprit du règlement qui a supprimé les catégories des lycées et créé les traitements person-n[illegible]'obstine dans les anciennes pratiques.

Le proviseur a besoin qu'on l'encourage à prendre certaines initiatives, à n'être pas trop effrayé de sa responsabilité. Nous avons entendu le proviseur d'un lycée, établi aux environs de Paris; c'est un administrateur distingué. Mais il a peur de sa responsabilité à ce point qu'il ne laisse pas les élèves sans une surveillance de tous les instants. Il craint que s'il arrive un accident les tribunaux correctionnels ne lui infligent une condamnation. La loi vient d'être réformée. Mais les habitudes sont prises : le proviseur avoue qu'il agira de même dans l'avenir.

A quoi sert-il d'avoir un parc de dix ou quinze hectares, si les élèves n'en ont pas la jouissance ? Cela ne sert qu'à donner aux enfants une vue agréable. Dans ces conditions, un internat à la campagne ressemble trop à l'internat dans les villes. Croirait-on qu'on impose à ces enfants des promenades sur les chemins, en rangs, le dimanche et le jeudi ? Ces promenades sont une corvée pour les élèves et pour les répétiteurs. On demande au proviseur si les enfants, au moins les plus jeunes, n'ont pas la facilité de se livrer au jardinage. C'est un agrément pour des enfants et un moyen d'éducation. Personne n'y a songé. « Cela pourrait avoir des avantages, dit le proviseur ; mais j'ai fait ce qu'ont fait mes prédécesseurs. » Voilà le mot qui explique tout. L'initiative

personnelle est étouffée sous les règlements, sous les habitudes prises.

Dans les grands lycées, le proviseur est le chef d'une administration, beaucoup plus que le directeur d'une maison d'éducation. La Commission des réformes de 1888 avait demandé que ces lycées fussent dédoublés. On n'a pas tenu compte de son vœu. Le lycée Janson de Sailly, par exemple, devait avoir 1200 élèves; il en a plus de 1900. Comment le proviseur, malgré l'assistance du directeur du petit collège, peut-il connaître ses élèves? Il a beaucoup de peine déjà à connaître son personnel de professeurs et de répétiteurs. « Je le vois le plus souvent que je peux, dit-il; mais s'il me fallait seulement consacrer tous les jours une minute à chacun, il me faudrait trois heures consécutives. » Ces trois heures, il ne les a pas. Tout son temps se passe, comme celui d'un ministre, à recevoir des visites. « Je reçois les familles, c'est une des exigences du lycée. Il y a environ 30 000 visites par an. Je reçois de 8 h. 1/2 à midi et de 2 à 6 heures. » Quel temps lui reste-t-il pour connaître les élèves?

Il explique que, tous les matins, il rassemble « à ce qu'on peut appeler le rapport », le censeur et les surveillants généraux. Tous les incidents de la veille passent sous ses yeux; on l'entretient des élèves qui ont mérité une attention particulière. C'est ainsi

que parle un colonel de son régiment. Il connaît, lui aussi, par le rapport quotidien, les hommes qui ont été frappés la veille de punitions. Mais un proviseur doit avoir d'autres moyens d'étudier le caractère, de suivre le développement de ses élèves.

Les plus belles réformes ne seront qu'une apparence tant qu'on n'aura pas réussi à mettre des proviseurs, ayant une grande autorité morale, à la tête de lycées ne comptant pas, en moyenne, plus de trois à quatre cents élèves. On veut que nos lycées ne gardent plus trace du régime de la caserne. Mais, pour traiter des enfants comme de petits hommes, il faut être sûr de sa propre autorité et ne pas craindre les responsabilités. Un inspecteur général[1] a dit, dans l'enquête, que bien des choses qui paraissent hardies, comme de laisser à eux-mêmes les grands élèves, pour les habituer à la liberté, exigent, pour être tentées avec succès, beaucoup d'autorité de la part des proviseurs. C'est la vérité. Tout le monde demande qu'on prépare mieux la transition entre le collège et la vie libre, que le lycée soit une école de liberté et de responsabilité. Comment veut-on que les proviseurs enseignent aux jeunes gens l'initiative, si on ne commence par les obliger eux-mêmes à faire preuve d'initiative, à ne pas fuir les responsabilités?

1. *Enquête*. M. Ernest Dupuy, t. I, p. 145.

C'est sur le proviseur, bien plus que sur les règlements et les instructions générales, qu'il faut compter pour donner à l'éducation physique toute sa place. D'immenses progrès ont été faits. Il y a vingt-cinq ans, les élèves des lycées avaient deux heures de récréation et ne faisaient d'exercice le dimanche et le jeudi qu'en se promenant, en rangs, dans les rues et sur les chemins. L'usage de l'eau leur était presque interdit : ni bains, ni douches froides. Il ne s'agit pas de faire de nos jeunes Français des Anglais. Les jeux trop violents ne conviennent pas à notre race, plus fine, dans sa vigueur élégante, que la race anglo-saxonne. C'est à faire des Français qu'il faut s'appliquer. L'éducation a été, pendant des siècles, une violence à leur nature pleine de gaieté, de bonne humeur primesautière. Elle se ressent encore trop de ses origines. Cependant nos lycées se transforment peu à peu. Les recteurs constatent qu'ils ont, sous le rapport de l'éducation physique, une supériorité déjà marquée sur la plupart des établissements libres. C'est une supériorité qu'il convient d'assurer et de développer encore. L'enquête contient des témoignages intéressants à cet égard. Les jeunes gens ont pris goût aux exercices corporels. Ils n'abusent pas de la liberté qu'on commence à leur laisser de s'organiser, de se discipliner eux-mêmes. Un proviseur peut beaucoup pour tirer parti de ces asso-

ciations et les faire tourner en moyens d'éducation.

Qu'on réduise la durée des heures de travail à six heures pour les enfants les moins âgés et à huit heures pour les autres. Ce sera une mesure excellente. Mais il faut que l'enfant apprenne à se servir de ses heures de loisir, à agir davantage par lui-même, à se conduire comme une personne responsable. C'est encore le proviseur qui peut seul diriger cette partie si délicate de l'éducation, en intervenant discrètement par ses conseils et par son exemple, en donnant à la maison tout entière le ton qui convient, en développant autour de lui les influences morales.

Comment n'a-t-on pas songé encore à établir, dans chaque lycée, de grandes salles où les élèves pourraient se réunir le soir, après leur travail, pour se livrer à des lectures ou à des conversations familières? Ils se sentiraient là chez eux. Rien n'est plus froid, plus banal que les études de nos lycées. On devrait mettre un peu d'amour-propre, même de coquetterie à orner ces salles de gravures, de moulages et de livres. Le proviseur viendrait souvent à ces réunions du soir. Son autorité s'y montrerait plus familière et plus souriante. Les professeurs prendraient aussi peu à peu l'habitude de s'y mêler à leurs élèves.

Il y a sur ce point, comme sur tant d'autres, de

vieux préjugés à dissiper, d'anciennes défiances à faire tomber. En présentant la loi du 11 floréal an X, Fourcroy disait que les professeurs ne s'occuperaient que de leurs travaux et de leurs leçons. « Ils n'en seront point détournés par des détails administratifs; ils n'auront la discipline des élèves que dans leurs classes et par rapport aux devoirs qu'ils leur donnent à faire. Aucun soin étranger aux études et aux progrès des élèves ne les empêchera de se livrer à leurs louables et pénibles fonctions; les muses veulent posséder tout entiers et sans partage les hommes qui s'attachent à elles. » Sous ce langage prétentieux, on voit surtout la crainte que les professeurs, en s'occupant de l'éducation des élèves en dehors de la classe, ne portent ombrage au proviseur. C'est une vue étroite qu'on retrouve dans les rapports de quelques recteurs. « Les proviseurs, dit l'un d'eux, verraient d'un œil jaloux cette intrusion des professeurs dans la vie tout à fait intime de la maison. Où est le proviseur qui sollicitera les professeurs de joindre leur action à la sienne, qui leur proposera de venir en étude, aux récréations, aux promenades? A la tête de chacune de nos maisons, il faudrait un apôtre, il n'y a la plupart du temps qu'un fonctionnaire. »

On n'a pas besoin d'être un apôtre pour comprendre que l'intervention plus fréquente et fami-

lière des professeurs dans la vie des élèves aurait des avantages pour tout le monde. Beaucoup de professeurs se montrent déjà disposés à sacrifier un peu le culte des muses pour remplir plus complètement leurs fonctions d'éducateurs; ils donnent un bon exemple[1].

Que fait-on pour les encourager? On s'étonne que les professeurs ne consacrent au lycée que le temps prescrit par les règlements. Mais a-t-on songé seulement à leur réserver un cabinet de travail dans le lycée? Y a-t-il même partout des bibliothèques où ils puissent se livrer à des recherches personnelles?

Dans les lycées les plus considérables, où le proviseur ne peut pas s'occuper de tous les élèves, on a songé à lui adjoindre, sous le nom de directeurs d'études, des professeurs qui continueraient d'enseigner, mais qui suivraient de plus près un groupe d'élèves pendant un certain nombre d'années. L'idée peut être bonne. Elle a besoin d'être mûrie par l'expérience. Aussi avons-nous demandé qu'on en fît l'essai dans quelques lycées. Ce ne sont pas des fonctionnaires nouveaux, mais une fonction nouvelle qu'il s'agit, dans notre pensée, d'instituer.

1. Dans les collèges plus encore que dans les lycées, cette tendance se fait jour. « Je vois, dit le recteur de Nancy, des collèges où les professeurs quittent à peine leurs élèves. »

Mais tout ce qu'on pourra tenter, dans cette direction, ne sera vraiment efficace que si le proviseur trouve en lui-même et dans l'autorité relevée de ses fonctions la force de faire converger au même but tous les efforts, de donner au lycée l'unité dont il a besoin et, pour tout dire, d'en faire une véritable personne morale.

CHAPITRE III

De la question des répétiteurs.

La situation des répétiteurs a beaucoup changé. C'était le point faible dans l'organisation des lycées et des collèges. Nommé par le proviseur, pouvant être congédié par lui à toute heure, chargé d'un service parfois accablant, le maître d'études était un fonctionnaire sacrifié, pour qui ni les professeurs ni les élèves n'avaient d'égards. Il reste malheureusement plus qu'un souvenir de l'ancienne condition faite aux répétiteurs. Comme le dit le recteur de Bordeaux, il faudrait déraciner le préjugé déplorable que toute fonction autre que celle du professeur dans sa chaire est une fonction humble et subalterne. Le répétiteur a pu conquérir, à force de travail, le grade de licencié : il sent et on lui rappelle, à chaque instant, qu'entre lui et le professeur il y a une démarcation profonde. Les fonctions d'enseignement et les fonctions de surveillance des études ne se confondent jamais. A peine se rapprochent-elles

dans des contacts toujours passagers. Le professeur ne considère pas le répétiteur comme un collaborateur qui doit préparer sa tâche et la continuer dans l'étude. Il devrait s'entretenir fréquemment avec lui du caractère, des efforts, des progrès des élèves. Il néglige trop souvent de le faire.

Le répétiteur souffre de cet isolement. Le professorat, dans les collèges, lui était ouvert, autrefois, plus largement. Aujourd'hui, presque toutes les issues se ferment devant lui. Il y a près de 1600 répétiteurs dans les lycées[1] : plus d'un tiers sont licenciés, les autres sont bacheliers. Mais on n'arrive à être répétiteur dans un lycée qu'après avoir passé dans un collège. Il y a, dans les lycées et les collèges réunis, 2319 répétiteurs. Combien ont obtenu, dans le cours de la dernière année, un emploi de professeur? 80 seulement. Voyez quelles chances a un répétiteur de devenir professeur, et combien de temps il devra attendre sa nomination. Plus de la moitié des répétiteurs des lycées ont de dix à vingt ans, et plus de 100 d'entre eux ont plus de vingt ans de services.

Cette situation ne tend pas à s'améliorer. On a trop multiplié les agrégés[2]. Les professeurs des col-

1. 1574 en 1898.
2. Si l'on supprime l'agrégation de grammaire, comme on l'a demandé depuis longtemps, il sera facile de réserver aux simples

lèges qui ne sont pas agrégés ne peuvent plus que difficilement arriver dans un lycée comme chargés de cours. En 1898, sur 157 chaires vacantes dans les lycées, 26 seulement ont été données à des professeurs de collèges pourvus de la licence. Le répétitorat devient donc une impasse.

Il ne suffit pas de relever matériellement la situation des répétiteurs. On leur a donné des traitements égaux à ceux des professeurs de collège; toutefois, on déduit de ces traitements, pour la fixation de leur retraite, le prix de leur logement et de leur nourriture, même quand ils ne sont ni nourris ni logés au lycée. Cela n'est pas équitable. Mais plus la condition matérielle des répétiteurs s'est améliorée, plus ils souffrent de ce qu'on n'utilise pas mieux leurs aptitudes.

Tout le monde convient qu'on ne tire pas d'eux un parti suffisant. Ce n'est pas l'intention qui a manqué aux auteurs de la réforme. « Les répétiteurs, dit le décret du 28 août 1891, concourent à l'éducation et à l'enseignement. » Mais, en fait, le répétiteur n'a aucune part à l'enseignement. Ce qu'on lui demande, c'est de maintenir l'ordre dans l'étude, au réfectoire, dans les récréations et au dortoir. Un licencié à qui

licenciés un plus grand nombre de chaires des classes de grammaire dans les lycées. Cela n'aurait, pour les élèves eux-mêmes, que des avantages.

on impose, pendant dix ou quinze ans, ces fonctions subalternes est découragé à l'âge de trente ou quarante ans. Il finit par s'aigrir et devient un mécontent.

Serait-il impossible de faire une réalité du décret du 28 août 1891 en associant véritablement les répétiteurs à l'enseignement? Beaucoup de professeurs semblent peu favorables à ce qu'ils appellent une confusion des fonctions d'enseignement et des fonctions de surveillance [1]. Mais tout le monde n'est pas de cet avis. M. Léon Bourgeois a très bien montré tout ce que ces distinctions trop absolues ont d'artificiel et de dangereux. On cherche de toutes parts à résoudre le problème. Le recteur de Besançon voudrait, par exemple, qu'on confiât aux répétiteurs, à titre de stage, les enseignements qui sont le plus à leur portée. C'est aussi l'avis du recteur de Clermont, de celui de Bordeaux. « Que de cours, dit un inspecteur d'Académie [2], soit de langues vivantes, soit d'histoire et de géographie, soit de sciences, pourraient être faits par des répétiteurs pourvus de licences.... Ils gagneraient en ascendant moral, seraient soumis à l'inspection et pourraient être proposés pour les classes de collèges. » Voici

1. *Enquête.* Délibération de la Société d'enseignement secondaire, t. IV, p. 363.
2. *Enquête.* Déposition de l'inspecteur d'académie de la Manche, t. IV, p. 57.

comment s'exprime un autre inspecteur d'académie, celui de la Marne : « On ne sait pas associer les répétiteurs à l'enseignement. La plupart sont jeunes, intelligents, cultivés. Ils ont foi dans leurs fonctions d'éducation. Nous leur confions, d'une façon un peu dédaigneuse, des fonctions de pure surveillance.... Il ne serait pas impossible de faire des échanges de fonctions entre le professeur et le répétiteur. En tout cas, rien n'empêcherait le répétiteur d'entrer dans l'esprit de l'enseignement du professeur. » Des proviseurs, comme celui de Douai, iraient jusqu'à charger plus spécialement le professeur des cours et le répétiteur des exercices pratiques. Il s'en faut que tous les professeurs soient hostiles à cette collaboration du répétiteur et du professeur[1].

Un répétiteur, ne fît-il qu'une ou deux classes par semaine, ne sera plus un simple surveillant. Qu'on lui donne le titre de professeur stagiaire. C'est le nom qui lui convient, parce qu'il marque que sa situation actuelle n'est pas une carrière, mais la préface des fonctions qu'il doit un jour remplir. On s'habituera à voir en lui un futur professeur. Il sera de plain-pied avec les membres du corps enseignant. Plus tard, devenu professeur, il ne croira pas que ce serait abaisser la dignité du professeur que de se

1. Voir notamment ce que dit à ce sujet l'assemblée des professeurs du lycée de Lorient. *Enquête*, t. IV, p. 271.

mêler, après la classe, aux études et aux récréations des élèves.

Cette question des répétiteurs se lie étroitement à celle du stage que nous voudrions imposer à tous les aspirants au professorat. Pour mieux effacer des distinctions surannées, nous serions même d'avis de fondre les uns et les autres en une seule catégorie, sous le titre de professeurs stagiaires.

Le service du dortoir est aujourd'hui la partie la plus pénible des fonctions du répétiteur. On pourrait la rendre moins désagréable en changeant la disposition matérielle des dortoirs, en réservant aux maîtres une chambre d'où ils exerceraient leur surveillance. Cela se fait au collège Rollin et dans quelques lycées. Mais il y a une réforme plus radicale à opérer : c'est de distinguer nettement les fonctions de répétiteur, ou plutôt de professeur stagiaire, de celles de surveillant. Tout ce qui concerne la discipline du pensionnat doit être placé sous l'autorité exclusive du proviseur. Celui-ci doit pouvoir choisir, soit parmi les professeurs stagiaires, soit en dehors d'eux, les surveillants des dortoirs et des réfectoires. Il est responsable vis-à-vis des parents. Son autorité doit être aussi large que possible[1]. En principe, les surveillants ne seront pas des fonctionnaires de l'État; ils seront rémunérés

1 *Enquête*. Déposition de M. Bédorez, t. II, p. 74

par une indemnité sur le budget du pensionnat.

Les professeurs stagiaires, les maîtres élémentaires qui accepteront les fonctions de surveillance pourront cumuler cette indemnité avec leur traitement. Une des questions les plus irritantes sera ainsi résolue de la manière la plus simple et la plus pratique. Ce sera même une cause d'économie pour le budget. Il sera facile de supprimer des emplois de répétiteurs ou professeurs stagiaires, dès que ceux-ci ne seront plus astreints au service de nuit, si ce n'est de leur propre consentement[1].

C'est au fond, la solution qu'indiquait Jules Simon, quand il écrivait : « Il faudrait revenir à l'idée de diviser les maîtres en deux ordres; les uns qui seraient surtout surveillants et les autres qui seraient presque professeurs[2] ».

1. Le nombre des répétiteurs est trop considérable dans la plupart des lycées. On peut citer tel lycée qui n'a pas plus de soixante pensionnaires et où il y a huit répétiteurs. En moyenne, on compte dans les lycées un répétiteur pour douze internes (pensionnaires et demi-pensionnaires). Dans les collèges, il n'y a qu'un répétiteur pour dix-sept internes.

2. *Réforme de l'enseignement secondaire*, p. 249.

DEUXIÈME PARTIE

DE L'ENSEIGNEMENT

CHAPITRE IV

Des origines de l'enseignement moderne.

L'enseignement classique, fondé sur l'étude des langues anciennes et principalement du latin, a été, pendant des siècles, le seul instrument de culture des classes élevées. Le latin était encore, au XVIIe siècle, la clé de tout ce qu'un « honnête homme » doit savoir, non seulement en fait de connaissances positives, mais en fait de beaux sentiments, de grandes pensées, d'actions à imiter[1]. Le grec avait été, à l'époque de la Renaissance, cultivé à l'égal du latin. Mais il n'est pas resté longtemps sur la même ligne. Il n'a jamais fait corps, comme le latin, avec le fond même de l'éducation. Cela s'explique par plusieurs raisons. Il y en a deux principales : l'une que le latin a été pendant longtemps la langue courante des savants, du monde civilisé ; l'autre que l'Église catholique, héritière des traditions et des ambitions de Rome,

1. Voir les pages curieuses de Macaulay sur le rôle social et scientifique du latin au XVIe et au XVIIe siècle.

a fait du latin sa langue officielle et l'a conservé, même après que le monde savant y eût renoncé, comme un symbole vivant de son unité.

Au XVIIIe siècle, le grec est en décadence, négligé, presque oublié. Il n'est plus obligatoire et les élèves le dédaignent. Le latin reste en honneur; mais déjà on entrevoit, à mesure que grandit l'esprit scientifique, que la place lui sera de plus en plus disputée dans l'éducation. Diderot et Condorcet ont posé hardiment la question. A quoi sert-il de passer des années à apprendre une langue qui n'est plus qu'une langue morte? A cette éducation, toute de forme, qui n'enseigne qu'à écrire, n'est-il pas temps de substituer l'éducation positive, celle qui est fondée sur l'étude des sciences? Comme le disait le président Rolland, la langue française a produit assez de chefs-d'œuvre pour que la tentation soit venue de ne plus chercher des modèles dans les littératures anciennes. Diderot va plus loin. Il se demande si les sentiments et les idées qu'on trouve dans ces littératures sont ceux qui conviennent au monde nouveau, si les ouvrages qui reflètent une civilisation disparue sont le meilleur aliment pour l'esprit de la jeunesse.

L'éducation classique, attaquée de front, subit une éclipse passagère. Les plans d'études de Talleyrand et de Mirabeau, présentés à l'Assemblée constituante, lui font encore une place importante. Celui de Con-

dorcet relègue à un rang secondaire l'étude des littératures anciennes. Ce n'est plus qu'un complément, au lieu d'être la base de l'enseignement, une sorte de luxe et de curiosité. Lakanal et Daunou, en traçant le programme des écoles centrales, subissent la même influence. Ils se défendent de vouloir retomber dans l'erreur de leurs devanciers, qui consistait à enfermer tout l'enseignement dans l'étude de deux langues anciennes et à sacrifier l'essentiel, c'est-à-dire les sciences et les arts pratiques.

Mais tel est le prestige qu'a conservé l'enseignement classique, telle est la force de la tradition que l'on revient bien vite aux anciennes disciplines. Le Consulat restaure l'étude du latin, en même temps qu'il rend à l'Église catholique sa situation officielle et qu'il s'efforce de prendre à l'ancien régime ses moyens de gouvernement. Cette réaction se fût sans doute accomplie d'elle-même. La Révolution avait dépassé le but. Elle avait fait une trop grande violence aux habitudes. Rien n'est plus malaisé que de rompre avec un système d'éducation. Les hommes qu'il a formés ne peuvent pas s'habituer à l'idée qu'il n'est pas le meilleur pour leurs enfants, comme il l'a été pour eux-mêmes.

Le latin est redevenu, avec les mathématiques, l'instrument principal de la culture des classes moyennes. Il a gardé, jusqu'à nos jours, cette situa-

tion privilégiée. Toutefois il a été obligé de se défendre de plus en plus contre la poussée de toutes les sciences qui, en grandissant, ont donné à notre siècle son caractère et le mettent au nombre des plus grands siècles. Ce n'est pas seulement la physique, la chimie, les sciences biologiques, qui ont fait d'immenses progrès. L'histoire a été tellement renouvelée qu'elle aussi semble avoir ses origines tout près de nous. Il en est de même de la géographie. Les langues étrangères prennent une place de plus en plus grande, à mesure que des nations voisines étendent au loin leur action, s'emparent du commerce du monde et s'enrichissent d'une littérature nationale. Il n'est pas plus permis à un Français de la fin du XIX[e] siècle d'ignorer toutes les langues étrangères qu'il n'était permis à un homme du XVII[e] siècle d'ignorer le latin.

Cette évolution se fait avec des allures plus ou moins rapides et avec de fréquents retours. Jamais les programmes de l'enseignement secondaire n'ont été plus incertains, plus souvent remaniés. On s'évertue à faire tenir dans ces programmes tout l'ancien système d'éducation et tout le nouveau. L'histoire des variations des plans d'études a été tracée de main de maître par M. Gréard[1] : c'est l'histoire d'efforts sans cesse renouvelés pour conserver l'unité de

1. *Éducation et instruction;* éducation secondaire, t. II.

l'enseignement secondaire, tout en se prêtant aux exigences de plus en plus impérieuses de la culture scientifique.

L'Allemagne a, depuis longtemps, différents types d'enseignement. Bien que ces enseignements ne soient pas égaux entre eux, au point de vue des sanctions, ils ont une durée égale. Ce sont des enseignements qui marchent en quelque sorte de pair. En Angleterre, à côté de l'enseignement des universités, le seul qu'on vise d'ordinaire, il y a l'enseignement que donnent les écoles privées et qu'elles mettent à la disposition des classes moyennes. Les types sont loin d'être uniformes. Chez nous, la tendance à garder l'unité de l'enseignement classique a été si forte que l'enseignement spécial a toujours été considéré comme un intrus. Il n'a obtenu sa charte qu'en 1865. C'était un enseignement hors cadres. On le tolérait, parce que la force des choses l'imposait; mais on ne le tolérait qu'à condition qu'il eût le sentiment de son infériorité, qu'il n'eût pas d'ambitions trop hautes, surtout celle de conduire aux professions libérales.

La bifurcation établie en 1852 par M. Fourtoul n'a pas été vue d'un œil plus favorable. Son impopularité s'explique par cette raison qu'elle rompait l'unité traditionnelle, autant que par ses propres défauts et par l'esprit dans lequel elle a été appliquée Elle

répondait pourtant à des nécessités pratiques et pédagogiques, si bien qu'elle a été rétablie de fait par la création des classes de mathématiques préparatoires. On a vécu sous ce régime pendant un quart de siècle. Régime bâtard qui faisait de l'étude du latin, jusqu'à la troisième, le centre de l'éducation et invitait les élèves à la dédaigner au moment où elle était sur le point de porter le plus de fruits, qui imposait à ces mêmes élèves l'étude du grec pendant deux ans pour qu'il n'en fût plus question dans la suite [1].

La création d'un enseignement moderne, conduisant surtout aux carrières scientifiques, était depuis longtemps dans l'air. On eût pu la conjurer ou, tout au moins, la retarder en organisant, comme l'ont fait les Allemands, un cours d'études où les langues vivantes et les sciences eussent remplacé l'enseignement du grec [2]. Des hommes éminents, comme M. Fouillée, sont résolus aujourd'hui à faire le sacrifice du grec pour sauver le latin. Mais l'étape a été franchie. On ne s'est pas arrêté à cette transaction, et le jour où l'enseignement hybride des mathématiques préparatoires a été supprimé l'en-

1. *Projet d'organisation de l'enseignement secondaire spécial.* 1891. Imprimerie nationale.

2. M. Boutmy exprime le regret qu'on ait maintenu, en 1880, au grec, son caractère obligatoire. En le rendant facultatif, on n'aurait pas eu besoin d'organiser l'enseignement moderne. (*Le baccalauréat et l'enseignement secondaire*, p. 14. Armand Colin et C[ie].)

seignement moderne était prêt à entrer en scène.

Il fallait fermer les yeux à l'évidence pour n'être pas frappé des signes précurseurs qui annonçaient son avènement. On se rappelle la campagne menée par Frary. M. Bréal lui-même, à propos du retentissant discours de l'empereur d'Allemagne, écrivait ce qui suit[1] : « C'est l'annonce d'un esprit nouveau qui se rencontre plus ou moins chez les différentes nations de l'Europe et qui est en opposition avec la culture classique telle qu'elle a été comprise au moyen âge, à la Renaissance, au XVIe, au XVIIe et au XVIIIe siècle. Le même courant d'idées, quoique parti d'un point opposé de l'horizon politique, règne également chez nous.... Dans ces tendances qui se produisent d'une manière indépendante chez les deux nations et dont les symptômes se retrouvent encore sur d'autres points de l'Europe, on ne saurait méconnaître la suite d'une évolution qui remonte à deux siècles et qui, si contestables qu'en soient les conséquences extrêmes, mérite toute l'attention du législateur. Au fond, c'est la même évolution qui a produit les littératures modernes et les nations modernes. Les gouvernants feront sagement de donner satisfaction à ces tendances en multipliant les types d'instruction.... »

L'enseignement moderne est donc né d'un mou-

1. *De l'enseignement des langues anciennes*, p. 61.

vement d'idées qui remonte par ses origines au delà du XVIIIe siècle et de la Révolution. En fait, il est sorti d'une transformation de l'enseignement spécial que V. Duruy avait institué en 1865. Rien n'est plus curieux que le mouvement tournant par lequel l'enseignement spécial s'est rapproché de l'enseignement classique, au point de le menacer aujourd'hui dans ses positions. Dès 1882, les programmes tracés en 1865 par V. Duruy avaient pris plus d'ampleur, sans que le caractère essentiel de l'enseignement spécial fût profondément modifié. On avait corrigé ce qu'il y avait d'excessif dans les cercles concentriques, porté la durée des études à cinq années divisées en deux séries. On avait prévu fort sagement que le cours supérieur trouverait seulement dans les lycées les ressources sans lesquelles il ne pouvait exister. V. Duruy avait présidé à cette revision prudente. Il a plus tard manifesté quelque inquiétude de voir l'enseignement qu'il avait institué s'écarter de plus en plus de son origine et tendre à devenir le rival de l'enseignement classique.

La revision de 1886 se fit dans un esprit tout différent. « Le nouvel enseignement, disait le projet soumis au Conseil supérieur, sera général et classique; il devra être organisé de manière à répondre aux besoins nouveaux de la société moderne et à attirer vers les études secondaires françaises les

jeunes gens qui n'ont ni le goût ni le loisir de se livrer à l'étude des langues mortes. » Il s'agissait donc de faire de l'enseignement spécial un enseignement général et classique, au même titre que l'enseignement traditionnel. Aussi toutes les critiques qui s'élèvent aujourd'hui contre l'enseignement moderne se font-elles jour dès cette époque. L'enseignement spécial garde son nom. Mais un pas décisif a été franchi. La durée du cours d'études a été élevée à six années. Le certificat d'études délivré après examen à la fin de la troisième année est remplacé par un simple certificat scolaire, afin de marquer que les élèves de l'enseignement spécial doivent, autant que possible, suivre jusqu'au bout les études. L'enseignement d'une deuxième langue vivante devient obligatoire à partir de la quatrième année.

En 1891, l'évolution s'achève. On supprime ce qui restait de la division en deux cycles. L'enseignement moderne se présente comme devant former un tout complet et remplacer les mathématiques préparatoires qui viennent d'être supprimées. En fait, il ne tient pas cette dernière promesse. Le nombre des jeunes gens qui obtiennent des diplômes équivalents à l'ancien baccalauréat ès sciences a diminué de plus d'un quart[1]. On s'en inquiète : la

1. *Enquête*. T. I, p. 305. Déposition de M. Darboux.

France ne manque pas de savants, mais elle n'a pas assez d'ingénieurs et de praticiens. Elle est, à ce point de vue, devancée par l'Allemagne, qui a su organiser fortement l'enseignement de toutes les sciences auxiliaires de l'industrie. Notez qu'on n'a rien fait pour faciliter le passage de l'enseignement classique à l'enseignement moderne, pas plus que de l'enseignement moderne à l'enseignement classique. On les a considérés comme deux routes parallèles entre lesquelles il faut choisir, à l'âge de dix ans, et qu'il faut suivre ensuite jusqu'au bout. C'est un reproche qu'on peut adresser à d'autres parties de notre système d'instruction. On ne se préoccupe pas assez de préparer aux enfants, dont la vocation d'abord incertaine se dessine au cours des études, les moyens de changer de route.

Ces origines de l'enseignement moderne expliquent le caractère assez mal défini qu'il a encore aujourd'hui et les attaques dont il est l'objet. Comme il a pris la place de l'enseignement spécial, on lui demande de rendre tous les services que rendait l'enseignement spécial. Il les rend mal, parce que les programmes ne lui permettent pas de se plier aux proportions modestes de cet enseignement. De là tous les reproches que lui adressent les chefs d'établissements, les professeurs, les familles et les Chambres de commerce.

CHAPITRE V

De la suppression de l'enseignement spécial et du tort qu'elle a fait aux lycées et aux collèges.

L'opinion qui se dégage, sur ce point, de l'enquête est unanime. On ne discute pas, en général, sur le mérite de l'enseignement moderne en tant que conception d'un enseignement de haute culture pouvant rivaliser avec l'enseignement classique. C'est à un autre point de vue que se placent les directeurs et les inspecteurs d'académie. Ils ont constaté que l'enseignement moderne ne répond pas aux besoins de la plupart des collèges et des lycées. Ils regrettent qu'on ait supprimé l'enseignement spécial. C'est à leurs yeux une des causes qui rendent difficile le recrutement de la population des collèges. La nécessité a été plus forte d'ailleurs que tous les raisonnements. L'enseignement spécial se rétablit de lui-même dans un certain nombre de collèges et de lycées. L'Administration ferme les yeux ou encourage

ces tentatives; mais, dans beaucoup d'établissements, l'enseignement moderne fonctionne seul à côté de l'enseignement classique. Les élèves ne le suivent que pendant quelques années. Ils en sortent avec des connaissances incomplètes et dont ils ne peuvent se servir. Que feront-ils des rudiments de la langue anglaise et de la langue allemande, de l'histoire des Mèdes et des Assyriens? Ils ignorent l'histoire de France; ils ne savent rien de la comptabilité. L'enseignement moderne n'était pas fait pour eux. On le leur a imposé. Les familles s'aperçoivent des lacunes de cette instruction si mal adaptée à leurs besoins. Aussi se tournent-elles vers les établissements libres, dont l'enseignement, plus souple, se plie mieux à leurs exigences.

Il faudrait citer toutes les pages de l'enquête.

« La plupart des collèges, dit l'inspecteur du Jura, ne peuvent conduire leurs élèves qui, d'ailleurs, ne le désirent pas, jusqu'au baccalauréat moderne. En général, on ne dépasse pas la quatrième moderne. Or, si l'enseignement moderne a sa valeur, si ses programmes sont combinés de manière à donner une culture complète, c'est à la condition qu'on les suivra jusqu'au bout. Tronqués, ils ne remplissent pas l'objet qu'on se propose.... Dès lors, l'enseignement des collèges devient quelque chose de superficiel et d'indéterminé dont les effets utiles

ne sont pas très visibles pour nous, *a fortiori* pour les familles. »

Le principal du collège de Dôle fait entendre la même plainte : « Les familles, dit-il, n'ont pas saisi l'utilité qu'il y avait pour les enfants à suivre des cours d'allemand et d'anglais pendant dix ou douze heures par semaine[1]. » Dans la Haute-Saône, l'inspecteur constate que la création de l'enseignement moderne n'a pas rencontré auprès des petits commerçants, des petits propriétaires des campagnes, les suffrages qu'on espérait. « Nous nous sommes trop enfermés dans la conception de deux enseignements parallèles, l'un classique, l'autre moderne, sans nous soucier des conditions de la vie matérielle qu'avaient à envisager nos élèves.... Nous avons fait des pertes qui ont profité aux établissements congréganistes. »

Le recteur de Bordeaux n'est pas moins affirmatif. « La substitution à l'enseignement spécial de l'enseignement secondaire moderne a dépeuplé nos collèges communaux et a permis à des écoles primaires congréganistes de se transformer du soir au lendemain en établissements secondaires. » De 1887 à 1898, 40 écoles primaires ont ainsi changé leur état civil. Il suffit, pour ouvrir un établissement secondaire, d'avoir un diplôme de bachelier, Le pavillon

1. De même ceux d'Arbois et de St-Claude.

couvre la marchandise, et celle-ci est souvent de qualité très inférieure. Ces établissements comptaient près de onze mille élèves. Ils ont gagné à cette transformation de se rehausser aux yeux des familles et d'avoir plus de facilités pour recruter leurs professeurs. Tandis que les maîtres de l'enseignement primaire doivent justifier de certains titres de capacité, la loi n'exige aucune garantie des professeurs libres de l'enseignement secondaire.

On retrouve la même note dans les académies de Caen, de Chambéry et de Clermont. Le recteur de Dijon a remarqué que, partout où un directeur de collège a eu l'heureuse idée d'organiser un cours de trois années équivalant à l'ancien enseignement spécial, il a conservé et même accru sa clientèle. Il en est de même dans l'académie de Grenoble. Le Conseil général des Basses-Alpes est frappé du succès qu'obtiennent les collèges comme ceux de Manosque et de la Seyne, où les programmes de l'enseignement moderne ont été adaptés aux besoins de la région. Partout ailleurs, les collèges ont perdu une partie de leur clientèle. « Sur 80 enfants, écrit le principal du collège de Vienne, il y en a 50 qui ne veulent pas rester au collège pendant six ans. »

On relève les mêmes plaintes dans l'académie de Lille. « Partout, dit l'inspecteur du Pas-de-Calais, les écoles libres ont organisé un enseignement moderne

qui se rapproche de l'enseignement primaire supérieur. Le plus souvent, les langues vivantes ont été remplacées par des cours de comptabilité, de chimie agricole... Il y a dans cette orientation de plus en plus marquée une indication dont nous pouvons faire notre profit. » Le recteur de Lyon tient à peu près le même langage. Celui de Nancy n'hésite pas à déclarer que l'enseignement moderne de six années convient aussi mal que possible au public auquel il s'adresse. Il juge « indispensable de revenir sur l'erreur qui a été commise. »

Dans la région de Poitiers, l'inspecteur du département de l'Indre, favorable à l'enseignement moderne, est obligé de reconnaître qu'il a fait le vide dans le lycée de Châteauroux et dans les collèges.

« On ne saurait croire, dit-il, combien l'obligation d'apprendre d'une manière littéraire deux langues vivantes a fait perdre d'élèves à l'enseignement moderne de l'État. » Il conseille ce qu'il appelle un remède héroïque : réserver l'enseignement moderne aux grands établissements, rétablir partout ailleurs un enseignement plus adapté aux besoins des populations[1]. C'est aussi l'avis du recteur de Toulouse qui se défend pourtant de toute hostilité contre l'enseignement moderne. Il voudrait que cet enseignement ne fût donné que dans les lycées et dans les

1. De même à la Rochelle.

collèges où il peut être sérieusement organisé. La suppression de l'enseignement spécial ne soulève pas moins de plaintes dans l'académie de Rennes. « Beaucoup d'enfants, dit le recteur, ont passé dans les établissements libres. » Que le directeur d'un collège ait l'idée, comme à Saumur, d'y annexer une école pratique d'industrie, il gagne plus de cent élèves en quelques années, et ces élèves sont presque tous des internes.

Ce seul fait prouve que les établissements publics peuvent faire, avec succès, ce que les Frères des écoles chrétiennes ont fait sur beaucoup de points de la France. Il s'agit de ne pas heurter les désirs des familles, et de se plier à leurs besoins. Les élèves affluent partout où l'enseignement des collèges a été mis à leur portée.

Voilà, pris sur le vif, l'exemple le plus démonstratif de ce que produit une centralisation excessive, du mal que peuvent faire la manie de l'uniformité et notre propension à substituer aux expériences locales des conceptions théoriques qui ne s'adaptent pas toujours aux faits, ni aux exigences des populations. On a cru, en 1891, que l'enseignement primaire supérieur était en mesure de remplacer l'enseignement spécial. Ce fut une erreur. L'enseignement primaire supérieur des garçons comptait en 1884 près de 15000 élèves; en 1889, il en

avait 17 500. Depuis cette époque, il n'a gagné que 3500 élèves. Il est aujourd'hui stationnaire. Comment s'en étonner? Les écoles primaires supérieures ont été créées au hasard. Tel département de médiocre importance en compte cinq ou six, tandis que certains départements, des plus riches et des plus peuplés, n'en ont pas une seule. D'ailleurs l'enseignement primaire supérieur ne peut pas tenir lieu de l'ancien enseignement spécial. Il n'y a pas de différences essentielles dans les programmes. Mais ce n'est pas tout qu'un programme; les méthodes, le personnel enseignant, surtout la clientèle ont leur importance. Beaucoup de parents qui sont pressés par le temps veulent néanmoins envoyer leurs enfants au collège. Ces enfants doivent être prêts, dès l'âge de seize ans, à commencer leur apprentissage dans le commerce, l'industrie ou l'agriculture. Si un jeune homme qui n'a pas de fortune se laisse acculer à l'obligation d'entrer au régiment, sans avoir pris ce premier contact avec les réalités de la vie pratique, il court le risque, au sortir du régiment, de devenir un déclassé. Il doit trouver au collège l'enseignement de courte durée dont il a besoin. On ne peut l'éconduire sous prétexte qu'il y a des écoles primaires supérieures ou le renvoyer à l'enseignement libre.

On se rend compte que l'enseignement moderne,

tel qu'il est donné dans la plupart des collèges, ne peut produire que des résultats insuffisants. Qu'on en juge par un seul chiffre. Sur 8500 enfants qui débutent, tous les ans, en sixième moderne, il n'y en a pas 3500 [1] qui vont au terme de leurs études. Encore avons-nous compris dans ce calcul les élèves des lycées aussi bien que ceux des collèges et des établissements libres.

La part de l'enseignement secondaire, classique ou moderne, est d'ailleurs trop considérable, par rapport à celle qui est faite à l'enseignement primaire supérieur ou à l'enseignement professionnel [2]. On compte chaque année environ 13 000 enfants [3]

1. Les élèves de première moderne, dans les lycées et collèges, sont au nombre de 968. Ajoutez y 1970 élèves de mathématiques élémentaires qui sont sortis de l'enseignement moderne; mais ce chiffre est trop fort parce qu'un certain nombre de ces élèves font deux années de mathématiques élémentaires. Le nombre des élèves de l'enseignement moderne qui sont en première ou dans les classes scientifiques s'élève, dans les maisons libres laïques, à une centaine, et dans les maisons ecclésiastiques à 616. soit au total 3654 élèves.

2. *Enquête*. Voir les dépositions très intéressantes de M. Levasseur et de M. Chailley-Bert.

3. Le nombre des élèves qui ont débuté en sixième classique en 1898, dans les lycées et collèges, est de 4573. On peut supposer que leur nombre est à peu près le même dans les établissements ecclésiastiques, puisque l'ensemble des élèves de l'enseignement classique est sensiblement égal dans ces maisons et dans les lycées ou collèges.

Le même calcul appliqué au total des élèves de l'enseignement classique dans les maisons laïques et dans les petits séminaires fait ressortir un contingent annuel, pour ces établissements, d'environ 3500 débutants dans les études classiques.

qui commencent les études classiques; cela fait, avec le contingent de l'enseignement moderne, un total de plus de 21 000 élèves qui s'engagent chaque année dans le long défilé des études classiques ou modernes [1]. En regard de ces contingents, mettez celui des enfants qui fréquentent les écoles primaires supérieures [2] ou les écoles professionnelles, vous verrez qu'entre l'enseignement secondaire proprement dit et l'enseignement primaire il y a un vaste champ qui n'est pas suffisamment occupé.

Qu'on crée des écoles primaires supérieures, qu'on multiplie toutes les formes de l'enseignement professionnel, nous ne pourrons qu'y applaudir. Mais il y a une partie de l'ancienne clientèle de l'enseignement spécial qui n'ira pas aux écoles primaires supérieures ni aux écoles professionnelles. C'est à elle que nous devons songer.

1. Ceux qui arrivent au but ne sont pas plus de 10 000 à 11 000. Il y a en effet tous les ans environ 7500 bacheliers qui sortent de l'enseignement classique ou moderne. Il faut ajouter à ce chiffre celui des élèves des petits séminaires qui ne se présentent pas au baccalauréat à la fin de leurs études et les élèves de l'enseignement classique ou moderne qui entrent dans les écoles spéciales, sans être bacheliers.

2. Les écoles primaires supérieures comptent environ 21 000 élèves, et les écoles pratiques du commerce et de l'industrie, ainsi que les écoles nationales professionnelles, un peu plus de 4000.

CHAPITRE VI

De l'avenir de l'enseignement moderne.

Faut-il donc supprimer l'enseignement moderne, revenir sur tout ce qui a été fait depuis 1882? La plupart des professeurs que nous avons entendus le demandent; la plupart aussi des Chambres de commerce et un assez grand nombre de Conseils généraux en prennent aisément leur parti. L'enseignement moderne leur inspire des inquiétudes. Ils voient dans l'abandon du latin le commencement d'une décadence de l'esprit français. Former une élite dirigeante, tel est le rôle de l'enseignement secondaire. Il a, en quelque sorte, le dépôt des traditions de la race. Le génie français est fait de ce qu'il y a de plus solide et d'universel dans le génie de Rome, en même temps que de la vivacité, de l'ironie, de la gaieté de l'esprit celtique. Prenons garde, nous dit-on, de perdre ce qui, au milieu de défaillances inquiétantes, fait encore sa supériorité. En se séparant de la culture latine, la France se

sépare de ses origines, elle va contre ses traditions.

C'est surtout dans le Midi que ces inquiétudes se font jour. Écoutez ce que dit M. Poubelle au Conseil général de l'Aude : « Les populations méridionales seraient les plus directement atteintes par cette décadence. Leur civilisation est exclusivement latine. Jusqu'au Code civil, leur droit était le droit romain, leurs parlers provinciaux gardent toute vive l'empreinte latine. Les langues espagnole et italienne sont plus d'à demi connues de qui sait le latin.... Le latin est resté comme une trame qu'a remplie et nuancée l'esprit français et c'est au latin qu'il faut demander l'explication de notre littérature, de nos lois, de notre civilisation. »

N'exagère-t-on pas quand on prétend que la civilisation française est, tout au moins au sud de la Loire, exclusivement latine? Certes, la part de l'influence romaine a été partout considérable dans la formation du caractère de la nation. Mais le génie français n'est pas fait d'un seul élément. L'éducation que la France a reçue, pendant des siècles, a fini par lui faire perdre la mémoire de ses origines. Bien avant la Renaissance il y avait un art français, qui avait produit des chefs-d'œuvre incomparables, une langue et une littérature françaises, un ensemble d'institutions et de coutumes qui ne sont pas venues de Rome et où se reflétait le caractère original de

notre race. Nous sommes tout étonnés de voir à quel point le culte trop exclusif de l'antiquité latine et du droit romain avait rendu les hommes du XVIIIe siècle étrangers aux souvenirs de leur propre histoire. C'est au nom des traditions de Rome qu'ils ont eu la prétention de fonder une société nouvelle, alors qu'ils n'avaient qu'à remonter de quelques siècles dans le passé de la France pour se rattacher aux véritables origines de nos libertés. De nos jours encore, comme le faisait observer un ancien ministre de l'Instruction publique[1], plus d'un défaut de l'esprit français vient de la superstition que nous avons pour le droit romain. Nous demandons qu'on ne répudie aucun des éléments qui ont formé la civilisation française. Ce qui, d'ailleurs, a fait la force de l'esprit français, c'est qu'il a su, à toutes les époques, se renouveler en prenant ce qu'il y avait de meilleur en dehors de lui. Il a été comme le creuset où se fondent les qualités les plus diverses et d'où sortent les idées générales. C'est ce qui a rendu la France capable d'exercer une action si extraordinaire au dehors et de jouer un rôle unique dans le développement de la civilisation moderne.

S'agit-il, au surplus, d'éliminer de l'éducation française les littératures de Rome et d'Athènes? Telle n'a pas été la pensée des créateurs de l'en-

1. *Enquête*. Déposition de M. Poincaré. *Appendice*, p. 254.

seignement moderne. Ils se sont demandé si l'effort infructueux que font tant d'enfants pour déchiffrer quelques pages de latin et de grec était le meilleur moyen de pénétrer dans ces civilisations antiques, d'y puiser des leçons et des exemples. Pour une élite, capable d'arriver à lire dans leur texte les chefs-d'œuvre anciens, rien ne peut tenir lieu du contact direct avec ces chefs-d'œuvre. Mais faut-il déclarer incapables de recevoir une culture supérieure tous ceux qui n'ont pour les langues anciennes ni goût, ni facilité?

Aussi bien, l'enseignement moderne a déjà pris une trop grande place pour qu'on puisse le détruire. Là où il est bien organisé, où il ne se recrute pas dans les rebuts de l'enseignement classique, il donne des résultats qui ne sont guère inférieurs à ceux que peut donner l'étude du grec et du latin[1]. En revanche, quand on se trouve en présence de jeunes gens sortant d'établissements qui n'ont ni les méthodes de l'enseignement secondaire, ni les professeurs capables de s'en servir, on est effrayé de leur défaut de culture générale. Malgré ces inégalités, des hommes, comme M. Lavisse, qui ont été formés par la culture antique et qui n'ont pas vu créer l'enseignement moderne sans appréhension, sont deve-

1. *Enquête.* Voir les dépositions de MM. Espinas, Langlois, Buquet, Mercadier et l'avis de la Chambre de commerce de Paris.

nus ses défenseurs. M. Boutroux lui-même, si attaché qu'il soit aux études classiques, est d'avis de garder l'enseignement moderne dans les lignes principales, sauf à ménager quelques passages avec l'enseignement classique, par exemple en y introduisant le latin à titre facultatif. Ceux qui le voient à l'œuvre dans certains lycées sont frappés de l'animation, de la vivacité de cet enseignement. « Il y a là, dit le doyen de la Faculté des sciences de Paris, M. Darboux, une telle vie, qu'il serait malheureux de la détruire. »

Mais comment peut-on, sans détruire l'enseignement moderne, donner satisfaction aux collèges et aux Chambres de commerce qui réclament un enseignement plus pratique et de plus courte durée?

Nous pensons qu'il faut tout d'abord revenir à la division en deux cycles que M. Berthelot, en 1891, voulait si justement maintenir et fortifier[1]. Cette division est dans la nature des choses. Il est déraisonnable de ne pas mettre des étapes sur une route, quand on sait que la plupart de ceux qui s'y engagent n'iront pas jusqu'au bout. Le premier cycle se rapprochera, dans la plupart des collèges, des programmes de l'enseignement primaire supérieur. Dans les lycées où les élèves et les professeurs seront assez nombreux, on pourra organiser deux sections

1. *Revue des Deux Mondes* du 15 mars 1891.

d'études avec des programmes un peu différents, les uns plus pratiques, les autres ayant un caractère plus général. C'est ici qu'une plus grande liberté accordée aux lycées et aux collèges aurait les plus heureux résultats. Il y a déjà un effort, dans certains collèges, pour s'affranchir des programmes officiels. Partout où ils se sont produits, ces essais d'émancipation ont réussi. On connaît mieux sur place ce qui convient à chaque localité. L'administration supérieure devrait, au lieu de tracer des programmes uniformes, laisser une large initiative aux principaux et aux proviseurs assistés des représentants les plus autorisés de la région. Elle se réserverait le droit de contrôler, d'approuver ou de redresser les propositions qui lui seraient faites. Ne craignez pas que l'anarchie s'introduise dans les études. La tendance à l'uniformité sera toujours trop forte dans notre pays pour qu'on puisse s'inquiéter de voir dégénérer en confusion cette variété des programmes qui commence à s'imposer, en dépit de la centralisation et des règlements.

Ce qu'il faut aussi, c'est établir une communication plus facile entre l'enseignement primaire supérieur et les classes les plus élevées de l'enseignement moderne. M. Gréard l'a demandé[1]. Plusieurs Conseils généraux expriment la même idée. « Dans

1. *Enquête*, t. I, p. 8.

l'enchaînement de notre organisation scolaire, a dit M. Hémon au Conseil général du Finistère, le rôle de l'enseignement primaire supérieur paraît indiqué : c'est de recueillir l'élite de l'effectif des écoles primaires et de la transmettre aux classes supérieures de l'enseignement moderne après une nouvelle sélection[1]. »

On a fait fausse route en voulant faire servir trop tôt l'étude des langues vivantes à la formation littéraire de l'esprit et à la connaissance de la langue française. C'est une erreur de penser qu'on peut tirer, à cet égard, de l'enseignement de l'anglais ou de l'allemand ce que l'on tire de l'enseignement du latin. « Il est à peu près admis, disent les *Instructions* de 1890, qu'on apprend surtout le latin pour mieux savoir le français. C'est déjà un point de vue un peu étroit et fort discutable. S'il fallait appliquer la même règle aux langues vivantes, mieux vaudrait peut-être les rayer du programme.... »

Il n'est que juste de reconnaître que des progrès ont été faits dans la manière d'enseigner les langues vivantes. Cependant on se plaint encore de l'insuffisance des résultats. Le mal vient, comme on l'a reconnu[2], de ce que les professeurs ne sont pas tous

1. On retrouve la même proposition dans les délibérations des Conseils généraux de la Gironde et de la Meuse.

2. *Enquête*. Déposition de M. Bossert, inspecteur général, t. II, p. 57.

à la hauteur de leur tâche et de ce que les méthodes manquent d'unité. Dans l'enseignement des filles, les résultats sont meilleurs. Est-ce parce qu'elles ont plus d'aptitude pour les langues? N'est-ce pas plutôt parce que les collèges de filles, ayant été créés plus récemment, n'ont pas à se dégager des vieilles méthodes et à se débarrasser d'un personnel suranné?

L'enseignement du dessin laisse aussi beaucoup à désirer, quant aux méthodes et quant à la situation des professeurs. Il faudrait lui consacrer plus de temps et lui donner une sanction dans les examens. La Chambre de commerce de Lyon a fait ressortir, avec beaucoup de force, le danger qui menace nos industries par suite de l'abandon des études de dessin. Il n'y a guère, dit-elle, que les candidats aux écoles militaires qui ne se piquent pas de les dédaigner, parce que les programmes d'admission ont mis le dessin au nombre des matières du concours.

D'une manière générale, l'enseignement moderne doit surtout se garder d'être une pâle imitation de l'enseignement classique. Il doit être moderne, non seulement de nom, mais d'esprit, comme l'a demandé M. R. Poincaré. Pour cela, qu'il s'inspire de plus en plus de l'esprit scientifique. La science a introduit une conception nouvelle du monde, une manière nouvelle d'envisager la nature, l'homme lui-même et les grands faits sociaux et, pour tout

dire, une philosophie nouvelle du développement de l'humanité. C'est cet esprit qui doit être l'âme de l'enseignement moderne. On lui reproche avec raison de n'avoir pas une physionomie assez tranchée. Placé, comme il l'est partout, à côté de l'enseignement classique, il subit trop son attraction. A un enseignement nouveau il faudrait au moins quelques établissements qui fussent à lui seul. C'est ce que V. Duruy avait demandé sans succès pour l'enseignement spécial et ce que réclament, en faveur de l'enseignement moderne, les Chambres de commerce[1].

Sera-t-il jamais l'égal de l'enseignement classique? Rien ne s'oppose, croyons-nous, à ce que des formes différentes de culture, qui correspondent à la diversité des esprits, puissent produire des résultats équivalents. Ce sont moins les matières de l'enseignement qui importent que la manière dont elles sont enseignées. Les programmes n'ont qu'une valeur secondaire. Ce qui est essentiel, ce n'est pas tel ou tel procédé de culture, mais la culture elle-même, pourvu qu'elle soit assez profonde pour atteindre les sources mêmes de la vie intellectuelle

1. Celle de Tourcoing exprime le regret que le lycée, créé en vue de l'enseignement moderne, se transforme peu à peu en établissement classique. On sait l'histoire du lycée de Mont-de-Marsan, dont V. Duruy avait essayé de faire quelque chose d'original. Lui parti, il n'a pas tardé à perdre sa figure : il est devenu un lycée banal comme tous les autres.

et morale. Pourquoi l'enseignement moderne n'ouvrirait-il pas, comme l'enseignement classique, les professions libérales, la médecine et le droit[1]? Nous ne concevons pas bien, pour notre part, qu'on élève à l'entrée de certaines professions des barrières artificielles. Il y a là des préjugés qui nous semblent un peu étroits. L'Allemagne les pousse plus loin que nous. Chez elle, toutes les fonctions sont, en quelque sorte, hiérarchisées, et, si l'on n'a pas passé tel examen de fin d'études, on ne peut pas entrer dans certaines carrières, pas plus qu'on ne peut entrer dans l'armée sans remplir certaines conditions. Rien de semblable n'existe, au même degré, en Angleterre[2] et encore moins aux États-Unis. On n'a pas besoin, en Angleterre, d'avoir appris le grec pour être médecin, ni même pour être avocat. Aux États-Unis, toutes les carrières sont largement ouvertes. C'est à ceux qui veulent y entrer de s'armer pour la lutte, de se donner l'éducation la plus forte. S'ils ont du loisir et de l'aisance, ils n'y manquent pas. Le goût des études libérales s'y répand de plus en plus. La contrainte n'y est pour rien. Peut-être ne s'en trouve-t-on pas au fond plus mal que de notre régime de tutelle et de protection.

1. La Commission de l'enseignement s'est prononcée en sens contraire, à une voix seulement de majorité.

2. Voir Max Leclerc. *Les professions et la société en Angleterre* (Armand Colin et Cie).

Mais sans rompre avec toutes nos habitudes, ne peut-on admettre qu'un candidat justifie, en dehors de la connaissance du grec et du latin, de ce degré de culture qui est nécessaire à l'exercice de certaines professions? La difficulté vient de ce que, sous le nom d'enseignement moderne, s'abritent des enseignements qui n'ont presque rien de commun avec lui. C'est l'objection qui revient à toutes les pages de l'enquête. Comment faire ici les distinctions qui sont indispensables? Le baccalauréat actuel est-il un moyen de sélection suffisant? Nous ne le pensons pas, mais on peut imaginer telle modification du baccalauréat qui rendrait la solution de cette question beaucoup moins difficile[1].

Les défenseurs de l'enseignement classique ne peuvent d'ailleurs se faire aucune illusion. L'enseignement moderne a forcé les portes de l'École polytechnique et de l'École de Saint-Cyr. Il vient de pénétrer à l'École navale. Comment peut-on s'imaginer que le droit et la médecine lui soient toujours fermés? L'enseignement classique, au lieu de livrer bataille en faveur de ses anciens privilèges, fera mieux de regarder en face l'avenir, et de se préparer à soutenir une concurrence qui ne laisse pas que d'être assez menaçante.

1. Voir ci-après chap. IX, p. 105 et 106.

CHAPITRE VII

Des dangers qui menacent l'enseignement classique et des moyens d'y remédier.

L'enseignement classique a gardé une clientèle très considérable. Il y a, dans les lycées et collèges, 30000 enfants qui le reçoivent de la sixième à la philosophie; autant dans les maisons ecclésiastiques, 2000 dans les établissements libres laïques, et environ 22000 dans les petits séminaires, en tout 84000. Pourtant il y a aujourd'hui moins d'enfants qu'autrefois qui se dirigent vers les études classiques.

En 1887, le nombre des enfants qui faisaient du latin en sixième, dans les lycées et collèges, était d'environ 6500. Il n'est plus, en 1898, que de 4600. Mais, autrefois, beaucoup d'élèves quittaient le lycée ou abandonnaient les études classiques après la quatrième. La clientèle de l'enseignement classique est aujourd'hui plus fidèle. La plupart de ceux

qui commencent les études classiques les suivent jusqu'au bout. C'est ce qui explique que l'ensemble des élèves de l'enseignement classique n'ait pas trop diminué.

Il ne pourra pas longtemps se maintenir au niveau actuel, car l'enseignement moderne fait, chaque année, de nouvelles recrues. Dans les lycées, il y a déjà une égalité numérique presque absolue entre le contingent annuel qui vient à l'enseignement classique et celui qui se dirige vers les études modernes[1]. Dans les collèges, deux tiers environ des élèves préfèrent l'enseignement moderne à l'enseignement classique[2]. L'ensemble de la population de l'enseignement classique est pourtant supérieur numériquement à celle de l'enseignement moderne. Cela tient à ce que l'enseignement classique a une durée plus longue et que les élèves qui le suivent sont moins portés que ceux de l'enseignement moderne à le quitter avant la fin des études. Dans les établissements ecclésiastiques, l'enseignement classique a gardé une situation prépondérante. Quoique leur population soit inférieure de 20000 élèves à celle des lycées et collèges, ces établissements ont,

1. Il est entré, en 1898, 2913 élèves en sixième classique et 2893 en sixième moderne.

2. Il y a en sixième moderne 3049 élèves, contre 1660 en sixième classique, et 3456 élèves en cinquième moderne contre 1507 seulement en cinquième classique.

son
par
gne-
jet à
sion
l'in-
i, au
ient
ntre
ofes-
bien
lra,
être
l et
dre
ne
on
des

des
les

qui
eux
ane
en-
ns
ait
de
si

Tant qu'il est resté seul, comme au xviie siècle, il n'a pas eu à se préoccuper des non-valeurs qu'il produit. On s'est plaint, à toutes les époques, que beaucoup d'enfants qui sortent du collège y aient perdu leur temps. Qu'on relise, par exemple, ce qu'écrivait Arnauld au xviie siècle. Les plaintes sont encore plus vives au siècle suivant, parce que les études sont en pleine décadence. Depuis la renaissance des études latines, après la Révolution, les doléances n'ont pas été moins fréquentes. De bons juges affirment que, depuis trente ans, le déclin des études classiques n'a fait que se précipiter[1]. D'autres, également compétents, pensent que la faiblesse des études n'est pas plus grande qu'autrefois[2]. Il n'en est pas moins vrai que pour la masse des élèves, le niveau est au-dessous de ce qu'il devrait être. Il y a, décidément, trop de non-valeurs, un trop grand déchet final. Sur 100 enfants qui suivent jusqu'au bout la filière, il y en a 32, c'est-à-dire près d'un tiers, qui n'arrivent pas à obtenir, même après un ou deux échecs, le diplôme de bachelier[3]. Parmi les deux autres tiers, combien n'arrivent que par une préparation mécanique, par un effort de mémoire!

1. *Enquête.* Voir notamment la déposition de M. Gebhart.
2. *Enquête.* Voir notamment la déposition de M. A. Croiset.
3. Statistique communiquée par M. Liard, directeur de l'enseignement supérieur.

Combien tirent un profit égal ou proportionné à la durée des études!

L'Université ne ferme pas les yeux à l'évidence; témoin cette note que nous trouvons au bas de l'*Instruction* de 1890[1] sur l'étude des langues anciennes et qui est tirée des procès-verbaux de la Commission chargée de la préparer : « Si grand, dit la note, est le nombre des élèves qui sortent des lycées et collèges sans être en état de lire un texte latin, grec, anglais ou allemand, que notre système d'études serait vraiment criminel si ces élèves n'avaient tiré cependant quelque sérieux profit des efforts qu'ils ont faits et du temps qu'ils ont consumé pour les apprendre, sans parvenir à les savoir. »

Ces quelques lignes seraient un modèle de fine ironie, si elles n'étaient plutôt un aveu plein d'inquiétudes. Sans doute, les élèves qui sont restés, sept ou huit ans, dans le milieu des études classiques, si dépaysés qu'ils y fussent, en ont subi l'influence, en ont gardé je ne sais quoi qui les distingue de ceux qui n'ont pas passé par cette étamine. Suivant le mot du père Didon[2], ils ont « servi de couverture » à leurs camarades, en petit nombre, qui tirent des études classiques tout le suc qu'elles renferment. Ils

1. *Instructions concernant les plans d'études de l'enseignement secondaire classique*, p. 14.
2. *Enquête*, t. II, p. 462.

ont « l'illusion de leur supériorité ». Mais, quand on est réduit à de pareilles défenses, il est clair que le péril est grand. Beaucoup d'élèves ne vont au lycée classique que par tradition, par vanité, et surtout parce que les études classiques mènent seules à toutes les fonctions et que personne ne veut se priver de cette clef qui ouvre toutes les portes. Mais que l'enseignement moderne vienne à forcer les résistances, de plus en plus affaiblies, qu'on oppose à sa prétention de conduire, lui aussi, à toutes les carrières; que, d'autre part, le baccalauréat perde un peu de son prestige par suite de l'encombrement des carrières libérales et des fonctions publiques, l'enseignement classique ne sera-t-il pas, tout à coup, déserté?

Les meilleurs esprits semblent se résigner à ce qu'il devienne l'enseignement réservé à une élite de plus en plus réduite. Il ne faut pas voir autre chose dans la proposition qui nous a été faite de le cantonner dans certains grands lycées[1]. Qu'on ne s'y trompe pas! L'enseignement classique, mis seulement à la portée d'une clientèle de curieux et de raffinés, ne sera plus ce qu'il a été jusqu'à ce jour,

1. C'était déjà l'idée de Richelieu (*Testament politique*). Tocqueville souhaitait aussi que l'enseignement du grec et du latin ne fût donné que dans un petit nombre d'universités. Il voyait même un danger, pour une société démocratique, à ce que l'éducation littéraire fût trop répandue. (*Démocratie en Amérique*, t. III, ch. XV.)

l'enseignement des classes moyennes, de la bourgeoisie et de tous les éléments jeunes et vigoureux qui, sortis de la démocratie, ont l'ambition de s'élever aux emplois supérieurs, aux fonctions dirigeantes dans notre société française. C'est une révolution qui se prépare dans l'éducation secondaire.

Si elle doit s'accomplir, encore serait-il sage de ne pas la précipiter. Le moyen de la conjurer ou de la rendre moins dangereuse, ce n'est pas de recourir à une protection artificielle et vaine, ce n'est pas non plus de chercher de nouvelles méthodes; mais, tout simplement, de mieux se servir des méthodes actuelles. Les *Instructions* de 1890 sur la manière d'apprendre les langues anciennes sont un modèle de bon sens. « Il ne s'agit pas, disent-elles, de faire des latinistes et des hellénistes de profession. On demande seulement au grec et au latin de contribuer, pour leur part, à l'éducation générale de l'esprit.... Il est clair que la lecture des textes est le point capital.... On ne devra donc pas s'attarder à l'étude de la grammaire; celle-ci devra être très simple et très soigneusement graduée suivant l'âge de l'élève. » Surtout pas de fausse érudition! « L'érudition, qui est en soi une excellente chose, peut devenir un péril dans l'enseignement secondaire, si elle en détruit la simplicité[1]. »

1. Pages 11, 12.

On ne saurait mieux dire. Ce péril, signalé avec tant de justesse, n'a pas toujours été évité. Les grammaires savantes et obscures ont remplacé les anciens rudiments. La philologie a envahi l'enseignement. L'empereur d'Allemagne s'en est plaint dans son discours de 1890. Cependant on nous assure que ce n'est pas des gymnases allemands que nous est venue cette maladie[1]. Le sens pédagogique qui n'est que le bon sens appliqué à l'éducation, s'est égaré. On se complaît dans les curiosités, dans les détails oiseux. Depuis qu'on ne fait plus de vers latins, ne s'est-on pas imaginé d'enseigner aux élèves les secrets de la métrique la plus compliquée[2]!

Un certain pédantisme a toujours été la plaie de l'enseignement classique. Arnauld s'en plaignait au XVIIe siècle. Il traçait, avec une raison lumineuse, les méthodes simples qu'il faut suivre pour enseigner les langues anciennes : « ... Ne pas faire apprendre par cœur tout ce qu'on appelle règles.... Ce qu'il faut surtout, c'est de faire lire de bonne heure les auteurs classiques, de revenir tous les jours à cette lecture, d'y obliger les élèves, de telle sorte qu'il soit moralement impossible qu'ils n'entendent pas le latin facilement et qu'ils n'aient pas lu la plus grande partie des auteurs qu'on appelle classiques. »

1. *Enquête.* Dépositions de MM. G. Monod et Boutroux.
2. *Enquête.* Déposition de M. Georges Picot.

Tous les grands esprits, qui se sont appliqués à la pédagogie des études classiques, n'ont fait que répéter ces leçons de Port-Royal. Qu'on relise la lettre de Bossuet au pape Innocent XI sur l'éducation du Dauphin et la lettre de Fénelon à l'Académie française. De nos jours, les défenseurs les plus éminents des anciennes études se sont attachés à démontrer que l'enseignement du latin, allégé de ce qui l'encombre inutilement, peut être mené beaucoup plus rapidement qu'on ne fait d'ordinaire. Voici, par exemple, ce que disait, en 1867, Stuart Mill, dans son discours à l'Université de Saint-Andrews : « Supposons qu'un enfant apprenne le grec et le latin d'après les principes qu'on applique à l'étude des langues vivantes : apprentissage du vocabulaire par l'exercice et la répétition des mots et au début le moins possible de règles grammaticales, — celles-ci s'apprenant six fois plus vite quand les cas auxquels elles s'appliquent sont déjà familiers à l'esprit — cet enfant d'intelligence moyenne, longtemps avant l'âge où finit son temps d'école, serait capable de lire couramment et avec intérêt un auteur latin ou grec. » L'idéal pour Stuart Mill est de mener de front les études littéraires, surtout l'étude de l'antiquité, avec l'étude de toutes les sciences, d'être à la fois un classique et un moderne. C'est à ce prix seulement qu'on est un homme complet. Mais il faut ne pas s'attarder

aux routines et laisser de côté tout ce qui est inutile, tout ce qui paraissait déjà, il y a deux siècles, un embarras et une superfétation.

Que de temps pourrait être gagné si on voulait bien renoncer à ces longues classes de deux heures qui ne se défendent guère que par la tradition et par les habitudes qu'ont prises les professeurs et qu'ils ont tant de peine à changer ! Il semble que nous soyons toujours au temps où les programmes moins chargés ne pressaient pas les maîtres ni les élèves.

Autre point : l'enfant qui apprend les langues anciennes passe dans les mains de six maîtres différents. Tous les ans, de la sixième à la philosophie, il change de professeur. On voit à cela des avantages. Chaque maître, dit-on, a ses qualités propres : l'attention et la curiosité de l'enfant sont toujours en éveil. Il profite de ces expériences successives. Mais chaque maître peut avoir sa méthode, en tous cas, une manière différente de se servir des méthodes acceptées. Aucun d'eux n'est responsable du résultat d'ensemble. C'est là un point de grande importance. A la fin du XVIIIe siècle, le président Rolland s'en était déjà fortement préoccupé. Avec une mesure parfaite, il concluait qu'un maître ne doit pas suivre ses élèves jusqu'à la fin de leurs études. Mais il voulait établir des sortes d'étapes. Ainsi un seul professeur devait conduire les enfants jusqu'au seuil des humanités. C'est

une idée analogue qu'exprime Talleyrand dans son rapport à l'Assemblée constituante. « La division par classes, dit-il, ne répond à rien, morcelle l'enseignement, accule tous les ans et pour le même objet à des méthodes disparates et par là jette la confusion dans la tête des jeunes gens. » Remarquez que l'institution de professeurs de latin et de français qui, au lieu d'être cantonnés dans une classe, se chargeraient d'un groupe d'élèves pour trois ans aurait un autre avantage, celui de créer du même coup ces professeurs généraux dont M. Léon Bourgeois a si bien défini le rôle dans l'enquête[1]. Le jour où on le voudra, aucun enfant n'entrera dans les humanités, sans être en état de lire couramment le latin. Talleyrand et Mirabeau pensaient qu'en deux ans on peut apprendre le latin. Comment trois ans sous un maître habile ne suffiraient-ils pas? C'est là qu'il faut en venir si on veut, comme le dit M. Fouillée, sauver les études classiques.

Qu'on ne s'arrête pas à l'objection qu'il y a des professeurs médiocres et que l'organisation des

1. « Je voudrais qu'il pût y avoir des professeurs généraux qui prissent charge d'un groupe d'enfants et le suivissent pendant deux ou trois années. Je crois qu'un cycle de trois ans serait la bonne mesure.... Ce maître serait chargé de la partie principale de l'enseignement et suivrait en même temps le travail de ses élèves dans les enseignements donnés par les professeurs spéciaux; il pourrait ainsi prendre absolument connaissance de la nature de chacun de ses élèves et s'intéresser à leur développement. Il vivrait pour ainsi dire avec eux. » *Appendice*, p. 278.

cours gradués de latin ferait trop ressortir leur faiblesse. Si le système des classes a besoin, pour se défendre, d'un pareil argument, il est condamné. Ce dont on se plaint justement, c'est qu'en divisant trop les responsabilités, on les fasse disparaître et qu'on se résigne trop aisément à prolonger le cours des études pour ne pas être obligé d'écarter de l'enseignement tel professeur médiocre ou inférieur à sa tâche. Il s'agit de marcher au but le plus vite possible avec de bons maîtres et non de faire, aux dépens des élèves, la part de la routine et de l'incapacité[1].

Confier à un seul professeur la conduite de l'enfant, au moins pendant ses premières années de latin et de grec, a beaucoup plus d'importance à nos yeux que de commencer deux ans plus tôt ou plus tard à apprendre le latin. La plupart des professeurs regrettent qu'on n'enseigne plus le latin dès la huitième et le grec dès la sixième. Beaucoup pensent que ce retard apporté à l'étude du latin a contribué à détourner les enfants du lycée ou du collège. La statistique ne confirme pas cette opinion. Car, si les classes primaires ont perdu beaucoup d'élèves par suite de l'ouverture de nombreuses écoles, il n'apparaît pas que le nombre des enfants ait diminué

1. Dans la plupart des lycées les élèves auront le choix entre plusieurs professeurs.

dans les classes de huitième et de septième. L'essentiel est de ne pas engager un enfant dans l'étude du latin quand il n'a pas encore pu se débrouiller dans l'étude de sa propre langue [1].

Une solide instruction primaire doit être le fondement de l'éducation classique. Que de plaintes n'avons-nous pas recueillies dans l'enquête sur l'insuffisance de cette première instruction chez un trop grand nombre d'élèves de l'enseignement secondaire! Nous voudrions que l'enseignement des classes élémentaires des lycées et des collèges se rapprochât le plus possible de celui des écoles primaires. Sous prétexte que les études secondaires forment un tout et qu'on ne saurait les commencer trop tôt, on dédaigne d'apprendre aux enfants, de manière à ce qu'ils ne les oublient jamais, les premiers éléments de la langue française, de l'arithmétique, de la géographie. Ce serait un avantage pour les enfants eux-mêmes et pour la société française que tous ceux qui sont destinés à faire des études secondaires voulussent bien, comme aux États-Unis, passer d'abord par l'école primaire. Nous n'en sommes pas là. Il n'y a pas de pays où les institutions soient plus démocratiques que dans le nôtre et où les mœurs et les habitudes s'éloignent plus, par

1. *Enquête.* Voir à cet égard les observations très judicieuses de M. l'abbé Pasquier, t. II, p. 268.

certains côtés, de la véritable démocratie. Sans faire violence à ces préjugés, nous devons tendre à supprimer les barrières qui séparent encore l'enseignement primaire et les premiers degrés de l'enseignement secondaire.

Beaucoup de personnes pensent qu'on pourrait prolonger l'éducation commune des enfants en retardant jusqu'à quatorze ans le commencement des études de latin[1]. Ce serait un grand profit de n'être pas obligé de brusquer une séparation qui se fait aujourd'hui avant que les aptitudes des enfants aient pu être appréciées. Des Chambres de commerce, en assez grand nombre, ont été frappées de ce qu'il y a de séduisant dans ce système. Quelques expériences ont été faites, trop timidement, en France, au lycée Charlemagne et au collège Rollin. De l'autre côté du Rhin, un essai plus étendu se poursuit en ce moment dans trente et un collèges, sous l'œil bienveillant du gouvernement. Pourquoi ne serions-nous pas à cet égard aussi hardis que nos voisins? Nous demandons qu'on facilite aux élèves de l'enseignement moderne et à ceux des écoles primaires supérieures l'accès de l'enseignement classique, en instituant à leur usage des cours préparatoires de latin et de grec. Si cela ne peut se faire partout, qu'on

1. *Enquête*. Voir notamment les dépositions de MM. Lavisse, F. Dupuy et Foncin.

tente du moins l'expérience dans un assez grand nombre de lycées, pour qu'elle soit décisive.

De même que nous voudrions établir un passage de l'enseignement moderne à l'enseignement classique, nous souhaitons aussi que les élèves de l'enseignement classique puissent, arrivés au milieu de leurs études, se diriger vers l'enseignement moderne ou vers les hautes écoles commerciales. C'est pour cela que nous demandons que le cours des études classiques, comme celui des études modernes, soit divisé en deux cycles ou en deux degrés. L'idée n'est pas nouvelle. Nous l'avons empruntée à tous les plans d'études qui ont été proposés à l'Assemblée constituante et à la Convention.

M. Gréard a bien indiqué, dans sa déposition à l'enquête, un des défauts de notre système d'instruction secondaire. Il y a trop de cloisons étanches, trop de barrières artificielles, trop de difficultés de communication et de pénétration entre les divers enseignements. « Faisons tomber les barrières, a-t-il dit, qui séparent soit les degrés, soit les modes des études secondaires, l'enseignement moderne de l'enseignement classique, l'enseignement primaire supérieur de l'enseignement moderne. » C'est un des points essentiels de la réforme à entreprendre[1].

1. *Enquête*, t. I, p. 8. Voir aussi la remarquable déposition de M. Buisson.

Les plans d'études et les méthodes ne sont rien sans les maîtres qui doivent les appliquer. Aussi faut-il que nous disions un mot de cette absence de toute préparation pédagogique des professeurs de l'enseignement secondaire, qui nous a été si vivement dénoncée, au cours de l'enquête. La pédagogie a brillé autrefois, en France, d'un vif éclat. Elle n'a jamais été plus nécessaire. Tout ce qui touche aux méthodes d'instruction a pris une importance capitale. Dans l'enseignement classique, aussi bien que dans l'enseignement moderne, il y a beaucoup à faire pour en rajeunir l'application. Aussi comprenons-nous l'importance que M. Lavisse attache à la préparation des professeurs. Il va jusqu'à faire de cette préparation la base même de toutes les réformes. On se plaint, en général, que ce qu'on peut appeler l'entraînement professionnel ait été trop négligé dans l'enseignement secondaire.

« Nous avons tout appris, disait devant nous un ancien professeur[1], sauf la façon de l'enseigner. »

L'agrégation a pris, par la force des choses, un caractère de moins en moins professionnel et de plus en plus scientifique, depuis qu'on n'exige aucun stage des candidats. Elle tend à devenir un grade des études supérieures, au lieu d'être ce qu'elle

1. M. Jules Gautier, inspecteur de l'académie de Paris.

devrait être, un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire[1]. Dans l'enseignement littéraire, ce défaut est particulièrement signalé. Il se retrouve aussi dans l'enseignement des sciences[2] et dans celui des langues vivantes[3].

Comment relever la pédagogie et donner, en même temps, à l'agrégation, un caractère professionnel? En exigeant que tous les futurs professeurs fassent un stage et obtiennent un certificat d'aptitude pédagogique. Ce n'est pas le lieu d'entrer dans les détails d'application. On conçoit que ce stage puisse n'être pas organisé de même pour les licenciés qui se préparent à enseigner dans les lycées ou dans les collèges, sans passer par l'agrégation, et pour les futurs professeurs qui ont déjà subi avec succès le concours d'agrégation. Nous voudrions que ces derniers fissent, de préférence, leur stage dans un lycée établi au chef-lieu d'une Université. Ils pourraient, tout en étant associés dans le lycée à la direction des classes et des études, sous la conduite

1. *Enquête*. Déposition de M. Léon Bourgeois. *Appendice*, p. 284.

2. « Il y a énormément de professeurs qui ne savent plus professer. Ils savent tout, sauf leur métier, la partie la plus pratique de leur métier. » *Enquête*. Dép. de M. Buquet. T. II, p.505.

3. « Notre agrégation, et je crois qu'il en est de même de toutes, n'a pas un caractère assez professionnel. Je trouve souvent des premiers agrégés qui sont de médiocres professeurs. Cela tient à ce que nos agrégations sont des concours purement scientifiques ou littéraires, sans caractère professionnel. » *Enquête*. Dép. de M. Bossert. T. II, p. 60.

de professeurs expérimentés, recevoir dans des conférences faites à l'Université, d'utiles indications et de précieux conseils sur l'emploi des meilleures méthodes et sur la manière de remplir leurs devoirs professionnels.

Nous demandons aussi, dans le même ordre d'idées, que l'École normale ne soit pas seulement une école de hautes études, mais encore un véritable séminaire pédagogique. Sans renoncer à aucune des traditions qui en ont fait un des foyers de la science et de la culture littéraire la plus élevée, elle ne doit jamais oublier qu'elle a été instituée pour préparer des professeurs de l'enseignement secondaire. Ce n'est pas assez de leur donner l'instruction la plus complète et la plus variée, elle doit aussi les former au point de vue professionnel. Cette seconde partie de sa tâche n'est pas moins essentielle que la première.

C'est de l'École normale et des Universités que doit partir le mouvement de rénovation des études classiques.

CHAPITRE VIII

Des programmes.

« C'est l'uniformité, a dit M. R. Poincaré, qui entraîne la surcharge des programmes. C'est elle aussi qui crée leur instabilité[1]. » Rien n'est plus juste. La question est de savoir s'il faut multiplier les types d'enseignement ou chercher les moyens d'assouplir les programmes, de les adapter aux besoins des enfants et de les mettre en quelque sorte à leur taille.

Bersot s'étonnait, en 1862, qu'on voulût faire marcher ensemble des écoliers pendant dix ans, parce qu'ils ont commencé ensemble et que les âges sont plus ou moins voisins, sans tenir compte de l'ardeur et de la vigueur de l'esprit qui permettent aux uns de faire à la course des étapes que d'autres font à petits pas. Il aurait voulu que chaque élève pût gagner du temps par son travail et qu'on renonçât à envisager une classe comme une unité indi-

1. *Appendice*, p. 245.

visible. Pourquoi un élève avancé dans les lettres et arriéré dans les sciences ne pourrait-il pas s'exercer avec ses égaux, au lieu de marquer le pas pour attendre que les plus faibles rejoignent, ou de s'essouffler à suivre ceux qui marchent plus rapidement? Pourquoi aussi ne laisserait-on pas aux élèves, sous la direction de leurs maîtres, une certaine liberté de choisir entre les divers enseignements?

« Nous n'avons pas la prétention, ajoutait Bersot, de vivre assez pour voir s'accomplir ces terribles réformes. Nous croyons pourtant que tout ne restera pas tel qu'il est aujourd'hui[1]. »

Ces idées, qui semblaient à Bersot quelque peu révolutionnaires, étaient celles du ministre de l'Instruction publique, V. Duruy[2]. Il s'effrayait, lui aussi, du fardeau de plus en plus lourd imposé à la jeunesse par l'accroissement inévitable des programmes. Les sciences, les langues vivantes, l'histoire, la géographie, le dessin, la musique, la gymnastique, prennent, par la force des choses, une place de plus en plus grande. Il n'est pas possible de toujours ajouter sans retrancher jamais. Autrement l'instruction devient superficielle. Mais le moyen de retran-

1. *Questions d'enseignement*, p. 200 à 203.
2. *Rapport à l'Empereur sur la statistique de l'enseignement secondaire* en 1865.

cher, c'est de permettre à l'enfant de faire un certain choix, c'est aussi de séparer les cours par nature d'études et de répartir les élèves, non plus comme aujourd'hui, d'après le numéro de la classe, mais par ordre de force dans les facultés principales. « C'est un régime, disait-il, dont on entrevoit les difficultés d'exécution dans les grands lycées, mais aussi les avantages pour les élèves. »

L'enquête que nous venons de faire montre que les idées de Bersot et de V. Duruy continuent de faire leur chemin. Elles ont de nombreux partisans[1]. M. Compayré, qui est allé en 1893 aux États-Unis, en a rapporté des renseignements intéressants sur la manière dont les Américains sont arrivés à tempérer la rigueur du système des classes et à éviter la surcharge pour les élèves, tout en augmentant, d'année en année, la richesse des programmes. Partout, il y a des matières obligatoires et d'autres qui sont librement choisies par les élèves. On a pris des précautions pour que cette liberté ne dégénérât pas en anarchie. En règle générale, un élève n'est pas abandonné à lui-même. Il doit faire approuver les motifs de son option. L'opinion est de plus en plus favorable à ce système.

Nous sommes loin d'appliquer en France les mêmes

1. *Enquête*. Voir les dépositions de MM. Lavisse, Foncin, Morel, E. Dupuy, Gebhart et surtout celle de M. Maneuvrier.

idées. Chez nous, comme en Allemagne[1], on met à la disposition des familles deux ou trois types d'enseignement. Leur choix doit être fait une fois pour toutes. Il ne leur est pas permis de combiner entre eux ces programmes, de prendre ce qui convient à un enfant, d'écarter ce qui est inutile ou au-dessus de ses forces. Ainsi un enfant qui veut être agriculteur opte pour l'enseignement moderne. Il ne peut pas étudier la chimie, l'histoire naturelle dont il a besoin, sans apprendre à fond les mathématiques pour lesquelles il n'a peut-être pas d'aptitude. Il est tenu d'apprendre, qu'il le veuille ou non, deux langues vivantes. Le défaut des programmes officiels, c'est qu'ils sont faits pour une moyenne. Il faudrait pouvoir les mettre au point, suivant les besoins des élèves et suivant les ressources des établissements. Cela n'est peut-être pas aussi difficile qu'il semble à première vue. Toutes les matières d'un programme n'ont pas la même importance. Il y en a que tout le monde s'accorde à juger nécessaires. D'autres peuvent être facultatives. Il faut que l'examen, placé à

1. On se plaint aussi en Allemagne du défaut de souplesse des types d'enseignement. « L'uniformité, disait le Dr Virchow en 1889 à la Chambre des députés, qui pèse sur tout le système de l'instruction publique en Prusse, rend impossible toute expérience, tant au point de vue des matières que des méthodes de l'enseignement, tandis qu'on peut voir, par l'exemple de la Suède et de l'Angleterre, quelles formes indéfiniment variées peut revêtir l'éducation de la jeunesse sous un régime de liberté. »

la fin des études ou à l'entrée des carrières, ait lui-même un programme, rigide en certaines parties, souple en d'autres parties. « C'est le système, disait V. Duruy, qui est pratiqué en France pour les diplômes de l'enseignement spécial comme pour le brevet supérieur. Ce ne serait donc pas une nouveauté. »

Les propositions que la Commission soumet à la Chambre, à ce sujet, marquent nettement une orientation. Désormais il y aura des cours gradués pour le latin comme pour les langues vivantes. Les élèves pourront choisir entre certaines matières. La rigidité du système des classes, des programmes et des examens s'assouplira dans une large mesure. Cela suppose, de la part des proviseurs, beaucoup de tact et d'autorité. On se heurtera, nous le savons, à des préjugés tenaces. N'a-t-on pas déjà toutes les peines du monde à faire comprendre aux professeurs de langues vivantes qu'il est déraisonnable de mettre ensemble, parce qu'ils appartiennent à la même classe, des enfants qui parlent couramment l'allemand ou l'anglais, et d'autres qui n'en savent pas un mot ?

Mais toute réforme — et celle-ci vaut la peine d'être tentée — rencontre des résistances. Il faut savoir les vaincre; c'est affaire de volonté, de tact, de mesure dans les premières applications.

Nous ne sommes pas frappés seulement de la surcharge des programmes, qui s'explique d'elle-

même, mais aussi de la dispersion qu'ils imposent aux efforts des élèves; l'on veut tout entreprendre à la fois et mener de front des études dont chacune exigerait, surtout à ses débuts, une application presque exclusive : « Voici un enfant de huit à dix ans, écrivait en 1884 M. Gréard, qui n'a pas moins de neuf cours différents par semaine. A peine son attention a-t-elle pu commencer à se fixer sur un objet qu'un autre l'appelle et le déconcerte. » Cela est toujours vrai. Avec beaucoup de finesse M. Gréard ajoutait : « Heurement son âge le préserve ; il se sauve par la légèreté. Mais, à la longue, il n'échappera pas à ce malaise profond qui résulte d'une attention surmenée et qui atteint tout à la fois l'intelligence et la volonté [1]. »

Nous sommes convaincus que les études seraient beaucoup meilleures si l'on procédait rationnellement, si l'enfant n'abordait une nouvelle étude qu'après avoir fait des progrès suffisants dans les études précédentes. La méthode intensive, appliquée à la culture de l'esprit, donnerait de tous autres résultats que la dispersion actuelle de notre enseignement [2]. Port-Royal ne commençait à apprendre

1. *Éducation et instruction.* Enseignement secondaire, t. II, p. 144.
2. Voir, à ce sujet, les observations de M. E. Boutmy. *Appendice*, p. 240.

le grec que lorsqu'on savait déjà le latin, mais il poussait à fond l'étude de chacune de ces langues. Croit-on, pour citer un seul exemple, qu'on n'apprendrait pas mieux l'anglais ou l'allemand si, au lieu de donner à son étude deux heures par semaine pendant neuf ans, on lui consacrait un effort considérable pendant deux ou trois ans? Pour le dessin, le vice du système actuel est si évident qu'il frappe les yeux les moins attentifs. Les enfants ne s'intéressent pas à des études qu'on leur fait reprendre et abandonner sans cesse.

Qu'on donne donc plus d'élasticité aux programmes, qu'on diminue la dispersion des études, cela sera plus efficace que les revisions d'ensemble qu'on a si souvent faites pour simplifier les programmes et qui n'ont le plus souvent abouti qu'à les surcharger.

CHAPITRE IX

Du baccalauréat.

A l'origine, le baccalauréat n'est que la constatation des études faites dans un lycée ou un collège. Il n'est pas exigé à l'entrée de la plupart des fonctions publiques. On peut s'en passer et, de fait, on s'en passe. Il y a très peu de bacheliers dans les premières années. Mais, peu à peu, le baccalauréat devient une barrière qui s'élève à l'entrée de la plupart des fonctions publiques.

On perd de vue les conditions de capacité qu'il faut remplir, l'exacte adaptation du fonctionnaire à la fonction. Il est nécessaire au prestige de certaines fonctions que ceux qui les remplissent appartiennent à une élite. C'est le baccalauréat qui sert de passeport, mais comme il n'y a guère de corps de fonctionnaires qui ne veuille être de l'élite, on s'est trouvé entraîné à exiger le baccalauréat classique, le grec et le latin, de fonctionnaires comme ceux de l'enregistrement, des contributions directes et des

douanes. D'autant plus qu'il y a une foule de candidats et que c'est un moyen commode de sélection. Quand, en 1895, le ministre des Finances voulut admettre l'égalité du baccalauréat moderne et du baccalauréat classique pour les candidats aux emplois des régies financières, il se heurta à de vives résistances. C'était le discrédit jeté sur ces carrières jusque-là honorées. Pourtant on reconnut que la mesure était sans inconvénient, si elle s'appliquait en même temps à toutes les régies, si on ne créait pas d'inégalités. C'est donc une question de rang à tenir dans la société et dans la hiérarchie. Le baccalauréat ainsi compris est un des contreforts du décret de messidor sur les préséances. Il n'est plus une garantie de bonnes études, il est devenu une sorte d'institution sociale, un procédé artificiel qui tend à diviser la nation en deux castes, dont l'une peut prétendre à toutes les fonctions publiques et dont l'autre est formée des agriculteurs, des industriels, des commerçants, de tous ceux qui vivent de leur travail et en font vivre le pays.

La concurrence de plus en plus ardente pour les emplois publics fait élever toujours les barrières; mais ces barrières s'abaissent d'elles-mêmes, à mesure que le nombre des candidats est plus considérable. C'est un cercle vicieux. Le plus sage serait de n'attacher aux diplômes qu'une valeur secondaire.

Un homme, qui, à dix-huit ou vingt ans, n'a pas passé des examens, peut devenir, à trente ou quarante ans, par la pratique des affaires et par l'éducation qu'on se donne à soi-même, capable d'aborder les tâches les plus difficiles. Il peut être égal et même supérieur à ceux qui ont fait des études régulières et ont subi avec éclat tous les examens. Un système qui classe les hommes à vingt ans, d'après les diplômes qu'ils ont obtenus, prive l'État du droit de choisir ceux qui se sont faits eux-mêmes, et que les professions libres ont mis hors de pair[1]. Appliqué seulement à certaines carrières, comme celle d'ingénieur, ce système n'est pas sans inconvénient. Étendu à la plupart des emplois publics, il devient un danger parce qu'il pousse toute la jeunesse à la poursuite de diplômes inutiles, qu'il fausse les idées sur le rôle de l'éducation, qu'il affaiblit le ressort moral de la nation, en faisant plus ou moins des déclassés de ceux qui échouent aux examens et qui n'ont pas la force d'entreprendre après coup une seconde éducation et en donnant à ceux qui réussissent l'illusion qu'ils n'ont plus qu'à se mettre sur les rangs pour obtenir un emploi public.

Mais qu'on ne s'y trompe pas : on aura beau

1. Voir, à ce sujet, les deux volumes de M. Max Leclerc, sur *l'Éducation et la société en Angleterre* et la belle préface de M. Boutmy (Armand Colin et Cie).

modifier la forme des examens et celle des diplômes, changer la nature des épreuves et le jury devant qui elles sont subies, abolir le nom du baccalauréat, on n'aura rien fait si l'on ne détruit ce préjugé que plus un homme a de diplômes et plus il est capable de remplir des fonctions publiques, même celles qui n'exigent pas des connaissances étendues ni la science qui s'apprend dans les livres. On trouvera toujours le moyen de revenir, sous une forme ou sous une autre, au baccalauréat. Le modeste certificat d'études primaires devient lui-même, sous l'influence de nos préjugés sur les diplômes, un baccalauréat au petit pied qui ne laisse pas d'avoir ses inconvénients. Ce sont les habitudes d'esprit, les mœurs administratives, les conditions d'entrée dans les fonctions publiques qu'il faut modifier. Si l'on revisait la liste des emplois pour lesquels le baccalauréat est exigé, on serait surpris de voir à quelles exagérations on s'est laissé entraîner, sous prétexte de relever le niveau de toutes les fonctions et de réduire les compétitions.

Ce n'est pas à dire qu'on ne fera pas une chose utile en changeant le nom de l'examen final des études secondaires. Ce mot de baccalauréat traîne avec lui un cortège d'illusions, de préjugés, d'idées fausses. Les mots ont leur puissance. Quand on veut briser une tradition, il n'est pas mauvais de toucher

aux signes extérieurs qui tendent à la perpétuer.

Si attaqué qu'il soit aujourd'hui, le baccalauréat a pourtant des défenseurs en grand nombre dans l'Université et surtout dans l'enseignement libre. Il est, pour cet enseignement, tout ensemble, une servitude et une garantie. Aussi tous les représentants des institutions catholiques, à l'exception du Père Didon, ont-ils demandé son maintien. Dans un pays comme le nôtre où les études primaires elles-mêmes sont suivies d'un examen, d'un certificat délivré au nom du Ministre, comment laisserait-on les études secondaires sans aucune sanction officielle? Les familles ne s'accommoderaient pas d'un régime qui abandonnerait à chaque établissement le soin de délivrer des diplômes n'ayant qu'une valeur incertaine et toute morale. En Angleterre même on a senti la nécessité d'organiser, sous le contrôle des Universités, des examens de fin d'études.

Ces diplômes ne peuvent pas être délivrés par les établissements eux-mêmes, sans un contrôle de l'État. La présence d'un délégué du Ministre serait-elle une garantie suffisante? Ce système donnerait de bons résultats dans quelques lycées où les études sont fortes et où les professeurs se montrent sévères. Partout ailleurs le baccalauréat tendrait à devenir une formalité, comme les examens de passage. L'enquête approfondie à laquelle s'est livrée la Commis-

sion lui a montré que les professeurs de l'enseignement secondaire sont à peu près d'accord pour refuser le présent dangereux qu'on veut leur faire. Les Conseils généraux sont aussi, en majorité, peu favorables à tout système qui établirait une différence entre les établissements publics et les établissements libres.

« Nous préconisons, a dit M. Leporché au Conseil général de la Sarthe, le maintien du baccalauréat pour tout le monde. C'est à la fois plus équitable et, nous ne craignons pas de le dire, plus avantageux pour les établissements de l'État. Il ne faut pas qu'on puisse dire que, grâce à ce traitement exceptionnel, les établissements libres sont les seuls qui puissent faire recevoir des bacheliers et que les établissements de l'État avouent implicitement une impuissance qui n'existe pas. »

Convient-il, d'ailleurs, de relâcher encore plus le lien qui rattache l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur? M. Jaurès a particulièrement insisté sur ce point dans sa déposition. L'argument n'est pas sans valeur. Aussi la Commission a-t-elle été d'avis presque unanime de laisser aux professeurs des Facultés la charge des examens de fin d'études, sauf à leur adjoindre des membres de l'enseignement secondaire.

Cette adjonction est une première amélioration

qu'il est facile d'apporter au système actuel. Il y en a d'autres qui ne sont pas moins nécessaires, ni moins urgentes. Le duc de Broglie disait, en 1844, dans son rapport à la Chambre des pairs, sur la liberté de l'enseignement : « Admettre pêle-mêle aux épreuves du baccalauréat les élèves qui ont achevé leurs études et ceux qui ne les ont pas achevées, les élèves qui ont étudié sous des maîtres dont la position et le grade garantissent la capacité et les élèves qui ont étudié sous des maîtres inconnus et peut-être ignorants, ce serait abaisser inévitablement le niveau des examens. » Il faut donc s'informer du lieu où le candidat a fait ses études et de la manière dont il les a faites. Dans tous les temps et dans tous les pays où l'instruction a été comptée pour quelque chose, on a considéré la preuve de capacité qui résulte de l'examen comme insuffisante à elle seule. On a toujours exigé une autre preuve plus réelle et plus décisive, résultant d'un cours complet d'études dans lequel les élèves ont été examinés d'année en année. L'épreuve du baccalauréat se trouve, de la sorte, être le complément et pour ainsi dire le support de toutes les autres.

En faisant du baccalauréat un examen qui se suffit à lui-même, qui ne se lie d'aucune manière à la vie scolaire du candidat, on l'a livré à de telles incertitudes qu'on a fini par revenir à l'idée du certificat

d'études. Qu'est-ce autre chose que ce livret scolaire dont l'usage, encore facultatif, commence à se généraliser? Le mot a été dit par un des représentants les plus autorisés de l'enseignement catholique[1], et il n'a soulevé aucune des protestations qu'il eût fait naître il y a un siècle. C'est que la pratique qui s'est faite depuis 1850 de la liberté d'enseignement a montré combien il y avait, dans l'Université et en particulier dans les Facultés, un désir sincère de respecter cette liberté, d'en faire l'application la plus loyale.

On a bien fait peut-être de ne pas heurter les préjugés qui peuvent encore exister dans quelques esprits, en établissant le livret obligatoire. Mais il faut en rendre l'application assez générale pour qu'en fait l'examen de fin d'études, au lieu d'être une épreuve isolée, soit comme la vérification des notes obtenues par le candidat de ses professeurs. Il ne faudrait pas beaucoup de temps aux universités pour déterminer le degré de confiance qu'elles peuvent accorder à ces certificats d'études, d'après leur origine. Le Ministre devra charger, de temps

1. M. l'abbé Morel, directeur de l'école Saint-Sigisbert, a fait remarquer « qu'avec l'usage général et sérieux du livret scolaire le baccalauréat n'aurait que peu d'inconvénients ». Pour remplir tout son office, le livret doit porter les notes, les places, les examens de passage et devenir « un véritable certificat d'études ». *Enquête*, t. II, p. 473.

en temps, les doyens ou des professeurs des Facultés de faire des inspections dans les établissements libres ou publics de la région. Les résultats des inspections serviront de contrôle à ceux des examens. C'est ainsi que les choses se passent en Angleterre. L'examen final redeviendra ce qu'il doit être : la sanction d'études régulières et le couronnement d'une série d'examens de passage.

Le baccalauréat a un autre défaut, c'est qu'il ouvre et ferme toutes les portes. De là son caractère banal et le peu de garanties qu'il offre. Les Facultés se plaignent de n'être pas défendues contre l'intrusion de candidats mal préparés. Aussi l'idée de remplacer le baccalauréat par des examens à l'entrée de chaque faculté et de chaque carrière a-t-elle fait beaucoup de chemin dans les meilleurs esprits[1]. Il y a deux difficultés : d'abord on peut craindre que ces examens particuliers n'aient une tendance à trop se spécialiser. Toute éducation libérale suppose un ensemble de connaissances générales. Puis, les examens de carrière ne peuvent remplacer le baccalauréat pour les jeunes gens qui ne se destinent ni à une carrière libérale ni aux fonctions publiques.

Ces objections ont leur force. Il y a un moyen

1. Voir les dépositions de MM. Lavisse et Léon Bourgeois (*Appendice*, p. 225 et 303) et un article de M. Brunetière dans la *Revue des Deux Mondes*, du 1er juillet 1890.

assez facile de les désarmer. Commençons par supprimer tous les modes actuels et par faire disparaître le nom même du baccalauréat. N'ayons plus qu'un seul examen de fin d'études pour les élèves de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne. Il portera sur un certain nombre de matières obligatoires et communes à tous les candidats. Mais, tout en gardant cette unité fondamentale, l'examen pourra se diversifier suivant la vocation et les études futures de ceux qui le subissent. Le diplôme n'ouvrira l'entrée de telle ou telle Faculté qu'autant qu'il portera une mention spéciale. Celle-ci ne sera accordée qu'aux candidats ayant répondu d'une manière satisfaisante sur certaines matières déterminées. On ne montrera pas les mêmes exigences à l'égard d'un candidat qui veut entrer à la Faculté des lettres qu'à l'égard de celui qui désire être admis à l'École de droit ou à la Faculté de médecine[1]. L'examen final s'assouplira de manière à serrer de plus près la réalité. Il n'y aura plus un type banal, mais autant de types que d'études et de vocations diverses. Cependant entre tous ces types

1. Voir la déposition de M. E. Boutmy (*Appendice*, p. 237) et le rapport fait en 1885, au nom de la Faculté des lettres de Paris, par M. A. Croiset. L'éminent professeur, frappé de l'insuffisance des candidats à la licence ès lettres, proposait d'ajouter pour ces candidats une ou deux épreuves au baccalauréat ès lettres. Ce qu'on peut faire pour la Faculté des lettres, on peut évidemment le faire aussi pour les autres Facultés.

subsistera un lien qui suffira à leur donner une certaine unité. Creusez le problème. Il n'y a pas de solution qui concilie mieux tous les intérêts.

Le niveau des examens s'élèvera, parce que les candidats seront obligés de faire preuve, au moins sur certaines matières, d'études moins superficielles.

Les candidats à qui leur diplôme n'ouvrira pas de plein droit l'entrée de telle ou telle Faculté pourront toujours compléter ce diplôme en passant un examen sur les matières qui seront exigées.

Si ce système était établi, on aurait moins d'appréhension à ouvrir les Facultés de droit et de médecine aux élèves de l'enseignement moderne. Il dépendrait des examinateurs de vérifier le degré de culture de chacun des candidats et de tenir le niveau plus ou moins élevé, suivant qu'on craindrait plus ou moins d'être débordé. On n'établirait pas *a priori* une équivalence entre le diplôme du baccalauréat classique et celui du baccalauréat moderne, ce que beaucoup de gens considèrent avec raison comme un saut dans les ténèbres. Mais tous les candidats, sans distinction d'origine, seraient admis à faire preuve d'une culture suffisante pour aborder l'enseignement supérieur. Ce ne serait plus l'égalité théorique de deux diplômes, mais l'équivalence *a posteriori* d'études faites sous des régimes différents.

CHAPITRE X

Des concours pour l'admission aux écoles.

Pour achever de passer en revue les questions générales qui se rapportent à l'enseignement, il faut dire quelques mots des grandes écoles et des concours qui en ouvrent les portes. C'est un des plus gros problèmes qu'on puisse aborder. Ces écoles remontent à la Révolution. Elles ont rendu de grands services, elles sont populaires, malgré leurs défauts, et ceux qui les critiquent le plus ne voudraient pas les supprimer.

Mais on peut regretter que la préparation à ces écoles soit devenue ce qu'elle est aujourd'hui, « un effort énorme pour connaître le détail des questions définies par les programmes et par la routine ou la fantaisie des examinateurs » [1]. Il y a, en effet, à côté du programme officiel, celui qui se fait au jour le jour, par les examens eux-mêmes, par la manière

1. Berthelot. *Revue des Deux Mondes* du 15 mars 1891.

dont les questions sont posées. Les hommes les plus compétents nous ont assuré que cette préparation tout artificielle est mauvaise pour l'esprit des jeunes gens[1]. On s'en rend si bien compte que les examinateurs de l'École polytechnique voudraient ne prendre que des élèves ayant une seule année de mathématiques spéciales. C'est aussi le désir exprimé par les généraux qui ont commandé l'École[2]. M. Joseph Bertrand a été examinateur et ensuite professeur à l'École polytechnique. Il s'élève contre la manière toute mécanique dont les examens sont pratiqués. Il croit que l'ancienne méthode de sélection, moins rigoureuse en apparence, était au fond plus juste. On s'efforçait de découvrir des esprits propres aux hautes mathématiques, plutôt que d'imposer aux candidats un énorme effort de mémoire, en multipliant les questions.

M. Berthelot est du même avis. Il critique les programmes et les procédés de classement adoptés pour l'entrée aux grandes écoles militaires[3]. « C'est là, dit-il, le minotaure, qui dévore chaque année une multitude de jeunes gens incapables de résister à la préparation à des épreuves si mal combinées pour constater la véritable intelligence et la valeur

1. *Enquête*. Déposition de M. Darboux, t. I, p. 311 et 312.
2. *Enquête*. Déposition de M. L. Lévy, t. II, p. 571.
3. Lettre au *Temps*, 16 janvier 1889.

personnelle, mais si propres à faire triompher la mnémotechnie et la préparation mécanique. Les plus forts passent malgré tout; mais combien y périssent ou sont faussés pour toute leur vie! Aucun peuple n'a adopté de régime analogue et tous s'accordent à regarder le nôtre comme une cause d'affaiblissement physique et intellectuel pour notre jeunesse. »

Le mal s'est développé à mesure que la concurrence devenait plus ardente. Pendant la première moitié du siècle, le système est resté presque inoffensif. Il ne fonctionnait pas encore à outrance. Mais quel peut être le remède?

Quelques-uns, comme Jules Simon, qui a écrit tout un chapitre sur ce sujet[1], veulent qu'on élève l'âge d'admission aux écoles, et que les programmes soient faits d'accord entre les ministres de la Guerre et de l'Instruction publique. Mais ce ne sont pas tant les programmes qui sont mauvais que ce qu'on y ajoute, du fait des examens. Élever la limite d'âge, c'est donner aux candidats plus de temps pour une préparation qui, en se prolongeant, tend à fausser l'esprit, à lui enlever tout au moins quelque chose de sa fraîcheur. De plus, c'est retarder encore l'entrée dans les carrières actives. Un des vices de ce système des concours est justement de retenir trop longtemps les jeunes gens dans une préparation qui ne

1. *Réforme de l'enseignement secondaire.*

les met pas en contact avec les réalités pratiques.

Nous serions fort tentés d'abaisser, au contraire, la limite d'âge, de prendre les candidats non plus après une préparation artificielle de deux ou trois années, mais au sortir de leurs études, à dix-sept ou dix-huit ans au plus tard. Le concours aurait lieu à l'école même, pendant toute la durée des études. On ouvrirait largement les écoles à tous ceux qui auraient fait preuve d'aptitudes à en suivre l'enseignement. L'examen serait aussi simple que possible. L'État ne promettrait pas de donner des fonctions publiques ou des emplois dans l'armée à tous les élèves, mais seulement à ceux qui se seraient classés les premiers à la sortie. On reviendrait à ce qui se passait à l'origine. Les écoles spéciales créées par la Convention ne conduisaient pas tous leurs élèves aux fonctions publiques ni aux grades dans l'armée. La société n'a pas moins besoin que l'État d'hommes ayant fait de hautes études scientifiques. L'École polytechnique serait la pépinière des écoles professionnelles de l'État telles que l'École d'artillerie, l'École des mines ou celle des ponts et chaussées.

C'est un changement auquel nous ne sommes peut-être pas suffisamment préparés. Mais ne pourrait-on pas faire un premier pas en soumettant les candidats à un examen préliminaire qui serait passé à la fin des études? Ce serait un moyen d'affranchir

des préparations spéciales et prolongées ceux qui se font illusion sur leurs chances et sur leurs aptitudes. Ils seraient encore assez jeunes pour se retourner vers d'autres carrières. On leur rendrait un immense service. Les autres feraient une année préparatoire après laquelle ils subiraient un concours pour entrer dans les diverses écoles. Cette année supplémentaire aurait l'avantage de fondre un peu plus les candidats de toute origine. Personne ne pourrait s'en plaindre.

TROISIÈME PARTIE

SITUATION COMPARÉE
DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC
ET
DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ

CHAPITRE XI

De l'état stationnaire de la population des lycées et des collèges.

La population des lycées et des collèges ne s'accroît plus. Elle n'a guère fait de progrès depuis vingt ans, et, dans les dernières années, elle a marqué une tendance à s'abaisser[1]. Cela n'a rien, en soi-même, d'inquiétant. Il y a eu, depuis le commencement et particulièrement vers le milieu du siècle, une poussée si vigoureuse dans l'enseignement secondaire, qu'on devait bien s'attendre à un temps d'arrêt. D'autant plus que l'affaiblissement de la natalité commence à produire ses effets et que les contingents annuels, où se recrutent les lycées aussi bien

1. Il y a eu, en 1898, une diminution sensible (environ un millier d'élèves dans les lycées et collèges réunis). L'augmentation de 379 élèves qui a été constatée au 5 novembre de cette année (1899) est due à l'accroissement du nombre des bourses. Si on défalque, en effet, les bourses de l'État, des départements et des communes, on trouve que les lycées (non compris ceux de l'Algérie) ont perdu par rapport à l'an dernier 466 pensionnaires et 42 demi-pensionnaires, soit 528 internes, et que le nombre des externes n'a guère varié. Les lycées de l'Algérie ont gagné une centaine d'élèves.

que les écoles primaires, ont déjà subi une assez forte diminution.

De 1809 à 1820, l'ensemble des élèves de l'enseignement secondaire a oscillé autour du chiffre de 50 000. On a compté dans ce chiffre tous ceux qui, dans les lycées, les collèges ou les institutions, faisaient des études classiques ou de simples études primaires. En dix ans, de 1820 à 1830, malgré les conséquences des désastres de 1814 et de 1815, l'enseignement secondaire a conquis plus de 15 000 élèves et cet accroissement a surtout profité aux collèges de l'État et des communes. Survient la Révolution de juillet et le progrès s'arrête pendant quelques années. De 1830 à 1840, la population scolaire ne s'augmente que de 2 000 élèves et même les collèges publics subissent une légère diminution.

La loi de 1850 donne, tout à coup, un grand élan à l'enseignement privé. Durant la période de 1840 à 1854, il a gagné plus de 32 000 élèves, tandis que l'enseignement des lycées et des collèges s'accroît, assez péniblement, de moins de 5000 élèves. Les années qui suivent, de 1854 à 1865, marquent, au contraire, une progression très rapide de l'enseignement public. Il y a une augmentation de 19 228 élèves dans les lycées et collèges. L'enseignement privé reste en arrière, avec un accroissement de 14 249 élèves. Les établissements ecclésiastiques profitent

presque seuls de cette augmentation. Les maisons laïques ne font guère que maintenir leurs positions.

A partir de 1865, commence la décadence des maisons laïques. Elles perdent en onze ans, de 1865 à 1876, plus de 8000 élèves. Les lycées et les collèges tiennent toujours la tête : ils gagnent 13 563 élèves, Leurs rivaux, les établissements ecclésiastiques, n'en gagnent que 11 919. Dans l'ensemble, le progrès se ralentit. Il s'arrête à peu près de 1876 à 1887. Les lycées et les collèges voient leur population s'augmenser encore de 10 671 élèves et les maisons ecclésiastiques gagnent, elles-aussi, 3269 élèves. Mais ces accroissements se font aux dépens des maisons libres laïques, qui perdent, en onze ans, plus de 10 000 élèves (11 075).

Enfin, de 1887 à 1898, la population des établissements d'enseignement secondaire a plutôt diminué. Elle est en augmentation apparente de 3644 élèves. Mais beaucoup d'établissements primaires ont passé au cours de cette période dans la catégorie de l'enseignement secondaire. La ruine des maisons laïques s'achève rapidement. Elles ont encore perdu 10 449 élèves. Il ne leur en reste que 9725. Les lycées et collèges ont vu leurs effectifs baisser légèrement, tandis que les maisons ecclésiastiques ont continué leur mouvement ascendant.

Elles ont gagné, dans ces onze années, plus de

17 000 élèves. Mais ce sont les établissements tenus par des prêtres et surtout par les Frères des écoles chrétiennes qui ont usé le plus de la faculté de se transformer en maisons d'instruction secondaire. Plus de 10 000 élèves ont été ainsi transportés en bloc de la statistique de l'enseignement primaire dans celle de l'enseignement secondaire. Ajoutez que le collège Stanislas n'avait pas été compris dans les recensements antérieurs à 1898. L'augmentation réelle de la population des maisons ecclésiastiques est donc loin de correspondre aux apparences.

Cependant l'enseignement catholique n'a subi, sur aucun point, de pertes sérieuses. Il consolide presque partout ses positions. Il les étend à Lille, à Paris, à Dijon, à Bordeaux, à Lyon, à Poitiers. Au contraire, l'enseignement public est en décroissance marquée, depuis vingt ans, dans certaines régions, Ainsi l'académie de Caen a perdu près de 2000 élèves. La population est en baisse et la fortune publique a beaucoup souffert de la crise agricole. L'enseignement ecclésiastique s'y maintient néanmoins, et fait même quelques progrès.

La région de Toulouse n'a pas été moins éprouvée. Elle a perdu, depuis 1881, presque la population d'un département. La crise économique s'y est fait sentir cruellement. Aussi les lycées et collèges ont perdu 1156 élèves, tandis que l'enseignement ecclé-

siastique est demeuré stationnaire. Les lycées et collèges de l'académie de Lille ont 1058 élèves de moins qu'en 1879. La perte est ici d'autant plus sensible que la population s'est beaucoup accrue et que la richesse est en progrès. Les maisons ecclésiastiques ont gagné plus que les lycées et collèges n'ont perdu (3253 élèves).

Dans d'autres régions, la population des lycées et des collèges n'a pas cessé heureusement de se développer. Paris est en tête avec une augmentation de 5580 élèves, deux fois plus considérable que celle des maisons ecclésiastiques ou congréganistes (2788 élèves)[1].

En somme, l'enseignement public garde une avance de 20 000 élèves[2]; mais cet écart tend, depuis quelques années, à diminuer.

Quand on observe de plus près le mouvement de la population des lycées et des collèges, on voit qu'ils ont moins d'élèves dans les classes primaires[3]. Cela s'explique par la création de nombreuses écoles publiques. Il y avait des collèges et même quelques lycées qui tenaient lieu de ces écoles.

Un autre fait que nous avons déjà constaté dans

1. L'académie d'Aix a gagné aussi 1190 élèves, tandis que l'enseignement ecclésiastique ne s'est accru que de 259 élèves.

2. Nous avons pris la population des maisons ecclésiastiques en laissant de côté les petits séminaires.

3. La perte est de 4500 élèves depuis 1879.

les rapports des recteurs et que confirment les statistiques, c'est la diminution du nombre des élèves qui venaient passer au lycée ou au collège deux ou trois années. Il y a douze ans, en 1887, l'enseignement spécial recevait en première année, dans les collèges, un contingent de 4156 élèves. Au bout de deux ans, 41 0/0 de ces élèves avaient déjà abandonné le collège. Ceux qui poussaient les études au delà de la quatrième année étaient en très petit nombre, à peine 8 0/0. Aujourd'hui, le nombre des élèves qui entrent en sixième moderne n'est que de 3049. La différence est assez considérable. Ces jeunes gens s'égrènent encore le long de la route, mais beaucoup moins qu'autrefois. Près de la moitié vont jusqu'en seconde, c'est-à-dire au delà de la quatrième année. Il en est de même dans les lycées[1].

Mais rien n'est plus remarquable que la décroissance continue de l'internat, dans les lycées et aussi, quoique à un degré beaucoup moindre, dans les collèges. En vingt ans, le nombre des pensionnaires des lycées a diminué de près d'un quart (23 0/0). Il n'y avait plus, au 31 décembre 1898, dans les lycées que 13601 pensionnaires, sur une population de

1. L'enseignement spécial comptait en première année 3217 élèves. Il n'y a aujourd'hui que 2893 élèves en sixième moderne. Mais cette clientèle est plus stable que celle de l'ancien enseignement spécial.

52 372 et 10 266 dans les collèges sur une population de 33 949 élèves.

Les établissements libres ne subissent pas, en ce qui concerne l'internat, la même transformation. Il y a bien dans certaines régions une tendance des familles à préférer l'externat. C'est pour répondre à ce besoin que des externats tenus par des prêtres ou des congrégations ont été récemment créés[1]. Mais ce changement n'a rien de précipité dans son allure. La statistique montre que les maisons congréganistes sont, après les petits séminaires, obligés en principe à ne recevoir que des internes, les établissements qui comptent le plus de pensionnaires (55 0/0). Puis viennent les établissements diocésains (50 0/0), les maisons appartenant à des prêtres séculiers (47 0/0) et les maisons libres laïques (43 0/0). Dans les collèges, la proportion n'est que de 30 0/0 et elle ne dépasse pas 26 0/0 dans les lycées. Le contraste est tout à fait frappant.

Si la diminution du nombre des pensionnaires dans les lycées n'était que le résultat d'un changement graduel dans les habitudes des familles, elle n'aurait rien d'inquiétant. Peut-être faudrait-il, au contraire, s'en réjouir. Elle a malheureusement d'autres causes.

1. *Enquête*. — Déposition de M. l'abbé Batiffol.

CHAPITRE XII

De quelques causes de la crise actuelle des lycées.

On a beaucoup fait depuis vingt ans pour changer l'aspect de nos lycées, pour donner à l'éducation un caractère tout à la fois plus familial et plus viril, pour assurer aux répétiteurs une situation morale plus élevée. Cette réforme a été, en elle-même, excellente.

Elle a eu, cependant, des contre-coups inattendus. L'ardeur des polémiques qui l'ont précédée n'a pas été sans influence sur la diminution du nombre des élèves dans les lycées. L'internat a été surtout malmené. On l'a dénoncé, comme si on était maître de le supprimer. Qui sait le mal que cette campagne imprudente a faite à nos lycées ? Il se produit aujourd'hui une sorte de réaction en faveur de l'internat. Le recteur de Bordeaux ose écrire que, « dans l'état actuel de la famille, neuf fois sur dix, l'internat vaut mieux que l'externat ». Son expérience lui a montré

qu'à part quelques exceptions, les meilleurs élèves sont les internes. La vie du lycée a l'avantage de développer, de bonne heure, chez l'enfant des qualités d'ordre, de régularité, d'endurance. Elle rapproche des enfants de conditions inégales. C'est un prêtre, le recteur de l'Institut catholique d'Angers, qui en fait la remarque. Mais toutes les familles n'apprécient pas également cette fusion que le lycée prépare entre les classes de la société. Les dépositions de certains directeurs de maisons ecclésiastiques nous montrent qu'une partie de leur succès vient précisément de ce qu'ils donnent à ces préjugés mondains des satisfactions que l'Université s'interdit de leur accorder[1].

Le système d'éducation de l'Université n'a pas été moins attaqué depuis vingt ans que l'internat. Ces attaques sont presque aussi anciennes que l'Université elle-même. Guizot a dit, en présentant le projet de la loi de 1836, que « dans l'Université impériale, l'éducation ne valait peut-être pas l'instruction ». Ce mot a fait fortune. On s'en est servi, à toutes les époques, contre l'Université, sans tenir compte des profonds changements qui se sont opérés. « Ce n'est pas d'aujourd'hui, écrivait déjà en 1844 le duc de Broglie dans son rapport à la Chambre des pairs,

1. *Enquête*. — Dépositions de M. l'abbé Girodon et de M. l'abbé Batiffol.

qu'on dit : il n'y a pas d'éducation dans les colléges. Cela s'est dit dans tout temps, cela se dit dans tous les pays. Il y a toujours dans l'accusation quelque chose de vraie et quelque chose d'excessif. L'éducation publique ne saurait être l'éducation domestique.... »

Un des principaux avantages que l'éducation du lycée a sur celle des maisons privées et, en particulier des maisons ecclésiastiques, c'est justement de ne pas tenir l'enfant dans une atmosphère trop fermée, en serre chaude, de l'élever au contraire en plein air « en plein vent, dans un monde où les éléments variés de la vie morale existent et se tempèrent[1] ». Elle n'a pas la prétention de prendre l'enfant tout entier, de le façonner et de le refondre.

L'éducation ecclésiastique vise à s'emparer plus complètement de l'âme de l'enfant; souvent, il est vrai, elle s'arrête à la surface[2].

Thiers opposait, en 1844, la forte éducation du lycée, où rien, disait-il, n'est individuel, qui s'adresse à l'esprit comme au cœur des enfants par des moyens qui sont communs à tous, à l'éducation des maisons privées, où les enfants sont surveillés de plus près, soumis à une direction plus personnelle et plus attentive. Il laissait aux familles le soin de

1. Bersot. — *Questions d'enseignement*, p. 189.
2. *Enquête*. — Déposition de Mgr Mathieu.

choisir entre ces deux sortes d'éducation. On doit reconnaître que les parents tiennent, plus qu'autrefois, à ce que les enfants reçoivent des soins individuels, à ce que les maîtres s'appliquent à distinguer la personnalité de chacun d'eux, à suivre leur développement moral, à les guider dans leurs études[1].

Les réformes de 1890 ont élevé la tâche des proviseurs et de leurs collaborateurs à tous les degrés. Elles ont eu pour but de substituer le régime de l'autorité à celui de la contrainte. Comment s'étonner qu'elles n'aient pas donné du premier coup tous les résultats qu'on en espérait, qu'il y ait eu une période de crise partout ou proviseurs et maîtres n'étaient pas suffisamment préparés à ce nouveau régime? Comment s'étonner surtout que les grands lycées, qui comptent trop d'élèves, se prêtent plus difficilement que les autres à ces transformations, que la discipline ait une tendance à s'y relâcher depuis qu'elle est moins militaire? Il eût fallu, pour le succès complet de la réforme, que les proviseurs eussent partout une autorité et des qualités de direction qui ne se sont pas toujours rencontrées. Ajoutez qu'ils n'ont pas été toujours suffisamment aidés dans leur tâche. Les répétiteurs, à mesure que s'élève leur situation, supportent plus difficilement

1. *Enquête*. — Déposition de M. Beck, directeur de l'École alsacienne.

qu'on ne fasse pas droit à toutes leurs réclamations. Leurs rapports avec les proviseurs se sont partout tendus, alors que l'unité de vues et d'efforts était plus que jamais nécessaire. Certains écarts n'ont pas été réprimés assez vite. Les lycées en ont souffert.

Voilà l'explication de quelques-uns des mécomptes que l'Université a éprouvés depuis quelques années. Les améliorations qu'elle a introduites dans le régime des lycées, dans la discipline, dans la situation des répétiteurs, se sont, en partie, retournées contre elle.

CHAPITRE XIII

De l'élévation du prix de la pension.

L'élévation du prix de la pension et des frais d'études a été, pour beaucoup, dans la diminution de la clientèle des lycées et collèges. C'est un point sur lequel insistent tous les recteurs et tous les chefs d'établissements. Dans bien des régions, la fortune publique a baissé. Les familles ne peuvent plus s'imposer les mêmes sacrifices pour l'éducation de leurs enfants. C'était pour beaucoup d'entre elles une sorte de luxe d'envoyer un de leurs fils, tout au moins, au lycée ou au collège. On est forcé de prendre le chemin de l'école primaire supérieure ou de demander à l'enseignement libre des conditions plus favorables.

Guizot avait prévu, en 1836, que l'État aurait à se défendre contre la concurrence de l'enseignement privé. Il voulait, avec une grande hauteur de vues, que l'État, pour assurer la prééminence nécessaire de son propre enseignement, prît en quelque sorte

les devants en abaissant, autant que possible, le prix de la pension dans ses établissements. C'était à ses yeux un sacrifice qu'il fallait faire sans hésiter et dont l'État ne manquerait pas de recueillir les avantages. « Que l'État, disait-il, ne croie pas, en donnant la liberté aux établissements privés, se décharger d'un fardeau. Il accepte, au contraire, un fardeau immense, car il accepte la nécessité, le devoir de soutenir avec succès, avec éclat, une concurrence infatigable.... La prééminence des études publiques doit remplacer le monopole. »

Les familles sont peu portées, en France, à dépenser dans une vue haute et lointaine, d'autant plus que les fortunes sont, en général, médiocres. L'enseignement privé exploitera avec ardeur ce penchant des familles. « Il faut que l'État assure à ses frais et complètement, dans les collèges royaux, le sort des administrateurs et des professeurs, au point que le prix de la pension puisse être notablement abaissé. » A cette condition la pleine liberté des établissements privés sera sans inconvénient. « Quels que soient les sacrifices nécessaires pour atteindre le but, ce sera là une dépense sage, prudente, une de ces dépenses qui rapportent en ordre public, en vraies lumières, en bon état des esprits, infiniment plus qu'elles ne coûtent en argent. »

Il semble qu'on ait cherché, au contraire, pen-

dant longtemps, à réduire le plus possible la part de l'État dans les dépenses de l'enseignement secondaire. Dans les dernières années de l'Empire, la subvention de l'État ne s'élevait guère qu'à trois millions; les familles payaient presque tout le surplus des dépenses. Peu à peu le déficit a grossi, par suite de l'augmentation du traitement et du nombre des professeurs.

On a cru faire un acte de bonne politique financière en élevant tout à coup le prix de la pension. Mais cette élévation a coïncidé avec la crise qui sévissait dans les campagnes. Le résultat a été, en beaucoup d'endroits, désastreux. Au lieu de mettre en équilibre les budgets des lycées, on n'a fait qu'augmenter le déficit.

Il importe de mettre ces faits en lumière.

A Marseille, le lycée a perdu 138 internes sur 316. Cependant le nombre des internes s'est accru dans les pensionnats libres. Les familles ne sont donc pas opposées, en principe, à l'internat. Mais le proviseur signale les prix trop élevés de la pension. Ils varient de 800 à 1000 francs. Beaucoup de familles sont allées chercher ailleurs un enseignement qui, d'après l'inspecteur d'académie, ne répond pas à leurs préférences. De même à Aix, le lycée a perdu, en quelques années, 104 pensionnaires.

Dans l'académie de Montpellier, la crise viticole a

fait de grands ravages. Il y a 8 collèges dans le seul département de l'Hérault, sans parler du lycée de Montpellier. Tous ces établissements ont perdu une grande partie de leur clientèle. Dans l'Aude, le lycée de Carcassonne a vu sa population d'internes tomber de 461 à 177. Cette diminution est due surtout, nous affirme le recteur, aux mesures prises pour élever le prix de la pension au moment où le phylloxera sévissait le plus cruellement.

Il en est de même dans l'académie de Toulouse. « Peu d'habitants de la campagne, dit l'inspecteur d'académie, ont aujourd'hui assez d'aisance pour entretenir leurs fils pendant les six ou sept années que demandent des études classiques ou modernes. » Dans l'Aveyron, le nombre des internes est tombé de 330 à 123. « La clientèle de l'enseignement secondaire est restée la même; mais elle s'est déplacée. Elle est allée chercher des prix moins élevés. » Le Gers a beaucoup souffert de la crise agricole. L'internat y est atteint comme ailleurs « non pas, dit l'inspecteur, que les familles s'en détournent de parti pris; mais il est trop cher pour elles ». Dans le Tarn, le lycée d'Albi a perdu 96 internes de 1881 à 1898. « Les prix élevés de nos internats, dit l'inspecteur, ne sont plus en rapport avec le rendement de la terre. »

Nous entendons la même plainte dans l'académie

de Bordeaux. C'est ainsi que dans le Lot-et-Garonne l'inspecteur d'académie explique que l'internat ne répugne pas aux familles, mais que la pension est trop élevée. « Dans les écoles primaires supérieures, tout ce qui est destiné à l'internat est complètement rempli. » A Périgueux et dans le reste du département, il y a diminution du nombre des internes. « L'Université, dit-on, fait payer trop cher.... L'internat était de 500 francs au lycée, en 1892, au moment où commençait la crise agricole. On l'a élevé à 750 et 800 francs. » Les élèves sont allés dans les internats que tiennent beaucoup d'instituteurs. Quelques-unes de ces écoles ont jusqu'à 80 internes. Ce sont de petits collèges d'enseignement moderne.

A Bordeaux, le lycée n'a plus que 317 pensionnaires au lieu de 513 qu'il comptait en 1883. « Cette diminution a pour cause l'élévation démesurée du prix de la pension. »

Dans la région du centre, le lycée de Guéret, celui d'Aurillac sont en baisse pour des causes analogues. L'inspecteur d'Indre-et-Loire fait remarquer, de son côté, que l'élévation des tarifs, en 1887, a coïncidé avec la crise économique. Ainsi, au lycée de Tours, le nombre des élèves est tombé subitement de 579 à 527, puis à 488. Limoges a perdu la moitié de ses internes depuis 1881. Les familles ont pris l'habi-

tude de placer leurs enfants à prix réduits dans les institutions privées.

Le recteur de Lyon signale, lui aussi, l'influence désastreuse des prix trop élevés. Au petit lycée de Saint-Rambert, il y avait 300 internes; il n'y en a plus que 137. Le prix de la pension est de 900 francs pour les élèves de sixième et de 800 francs pour ceux des classes élémentaires. Le grand lycée a perdu également plus de la moitié de ses internes (309 en 1898 au lieu de 674 en 1885). « Nos exigences, dit l'inspecteur d'académie, découragent les meilleures volontés. »

On trouve la même note dans la région du Sud-Est et de l'Est. « C'est la concurrence à bon marché, dit l'inspecteur du Jura qui ruine nos établissements. » A Besançon, le proviseur insiste sur la difficulté qu'éprouve la petite bourgeoisie à payer les prix de pension devenus trop élevés. Il ajoute que « la raison d'économie a la même influence sur plus d'un ménage d'officiers. » Le lycée de Bar-le-Duc a perdu, en vingt ans, 38 pour 100 de son effectif. Les collèges n'ont perdu que 14 pour 100, parce que les prix y sont moins élevés et plus souples.

A l'Ouest, les choses se passent de même. Ainsi, dans la Manche, c'est surtout l'internat qui a souffert. Le département a perdu 100 000 habitants en un demi-siècle. Le recrutement des collèges est devenu

difficile. Il s'est arrêté en 1885 au début de la crise agricole. Mais « c'est à partir de 1890, au lendemain de l'augmentation des prix de la pension, que la diminution s'est accentuée ». Dans l'académie de Rennes « le taux de la pension et celui des frais d'études sont trop élevés. La situation a souvent ému les chefs d'établissements et les bureaux d'administration. Ces relèvements du prix de la pension ont été d'autant plus fâcheux qu'ils se sont produits au moment où les fortunes ont diminué ». Le lycée de Rennes, pour ne citer qu'un exemple, a perdu plus de la moitié de ses internes.

Enfin, la région du Nord, malgré son développement industriel, n'échappe pas au sort commun. Dans l'Aisne, dans les Ardennes, dans le Pas-de-Calais, dans la Somme, nous entendons s'élever les mêmes plaintes et les mêmes réclamations.

Qu'y a-t-il donc à faire?

Réduire, autant que possible, les frais d'études, de manière à permettre aux bureaux d'administration des lycées de réduire le prix total de la pension. En Prusse, les frais d'études, dans les gymnases, ne dépassent pas d'ordinaire 150 francs (120 marks). Aussi l'État et les communes supportent-ils une charge de près de 29 millions de francs (23 millions de marks) sur un budget total de l'instruction secondaire de 54 millions de francs (43 millions de marks).

Chez nous, les déficits des budgets des lycées ne dépassent pas 12 à 13 millions de francs. Ajoutez à cette somme ce que l'État paye pour les dépenses des collèges communaux et pour les bourses, nous sommes encore assez loin de la somme que la Prusse s'impose pour le budget de l'enseignement secondaire. Si l'enseignement, à tous ses degrés, est un grand service public, l'État doit naturellement prendre à sa charge la plus forte partie des dépenses de l'enseignement secondaire, comme il fait pour l'enseignement supérieur, sans aller toutefois jusqu'à la gratuité.

Ce sera une charge de plusieurs millions. Mais on peut la diminuer par une meilleure organisation de l'enseignement dans les lycées. Il y a beaucoup de forces perdues. On a créé trop d'emplois; les chaires ont été multipliées sans qu'il y eût toujours nécessité de le faire. Dans certains lycées, la disproportion entre le nombre des élèves et celui des professeurs et des répétiteurs est tout à fait choquante. On peut citer tel lycée où le professeur de sixième qui est un agrégé, reçoit un traitement de près de 6 000 francs pour faire la classe à quatre élèves. Dans le même lycée, le professeur de cinquième est aussi un agrégé. Il a cinq élèves. Quelle nécessité y a-t-il de ne mettre que des agrégés dans des lycées qui, par leur importance et le nombre de leurs

élèves, ne s'élèvent pas au-dessus d'un simple collège[1]? V. Duruy, étant ministre de l'Instruction publique, trouvait que c'était un abus de mettre sur le même pied tous les établissements. « Dans tel collège, écrivait-il, où la rhétorique a six élèves, la classe dure deux heures comme la rhétorique à Louis-le-Grand. Qu'on fasse la classe plus courte. » Le professeur, qui n'a guère de devoirs à corriger, pourra aisément faire deux classes, au lieu d'une seule. Que serait-ce, ajoutait Duruy, si, au lieu de s'obstiner à maintenir la division en classes, jusque dans les plus petits établissements, on prenait le parti de grouper les élèves d'après leur force? Nous aurions de meilleures études et les économies de personnel seraient considérables. « Le lycée de Mont-de-Marsan, qui avait soixante et un élèves classiques, a pu marcher en 1864 avec trois professeurs de latin et il a eu des succès. »

Nous nous sommes trop écartés, depuis vingt-cinq ans, de ces idées si sages de V. Duruy. Il faudrait y revenir.

1. La démarcation qui existe actuellement entre les lycées et les collèges n'a aucune base sérieuse. N'est-il pas temps de préparer l'unification des cadres du personnel de ces établissements, de manière que le Ministre puisse, suivant l'importance de telle maison, lui donner des agrégés ou des professeurs munis simplement de la licence? Voir, à ce sujet, le rapport de M Ermant.

CHAPITRE XIV

De l'insuffisance du nombre des établissements publics d'enseignement secondaire dans certaines régions et de leur état défectueux.

Depuis vingt ans, les établissements ecclésiastiques se sont multipliés. Ce grand effort qui se poursuit sur tout le territoire a été conduit avec beaucoup de méthode et d'intelligence. Les maisons sont établies sur des types différents et se mettent à la portée de tous les besoins, de tous les goûts et de toutes les bourses. Ici, un collège de jésuites où la pension est élevée et attire une clientèle riche. Là, une maison dirigée par des prêtres séculiers où la pension est moins élevée; à côté, le petit séminaire qui, grâce à la modicité de la pension, reçoit beaucoup d'enfants de la campagne. Dans les grandes villes, comme Paris et Lyon, ont été créés des externats ecclésiastiques qui conduisent leurs élèves aux classes des lycées. Tous ces établissements se sont réservé l'enseignement classique.

L'enseignement moderne est donné, le plus souvent, dans des établissements séparés que dirigent les Frères des Ecoles chrétiennes. Il y est associé, combiné sous des formes diverses, avec l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement professionnel. Ce type d'établissement, qui est l'union, la pénétration réciproque de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement moderne, offre aux familles de grands avantages[1]. En s'accommodant aux habitudes du pays et en s'ingéniant à lui offrir toutes les variétés d'enseignement pratique, les congrégations étendent peu à peu leur clientèle et font une concurrence redoutable aux établissements de l'État[2].

Celui-ci a multiplié les lycées, il subventionne les collèges communaux; il a créé des écoles primaires supérieures et des écoles pratiques de commerce et d'industrie. Mais ces efforts n'ont pas été suffisamment coordonnés. S'il y a, en certains points, une abondance trop grande de ressources dont une partie reste sans emploi, en d'autres points, souvent très importants, l'Etat et les communes n'offrent pas aux populations les facilités nécessaires. De grands lycées auraient dû être, depuis longtemps, dédoublés. On y étouffe. Voici, par exemple, la ville de

1. *Enquête.* — Rapport au Conseil général du Lot-et-Garonne
2. *Enquête.* — Rapport au Conseil général du Finistère.

Lyon; elle n'a qu'un lycée, avec une succursale à Saint-Rambert pour les jeunes élèves.

Si nous étions en Allemagne, il y aurait dans une ville comme Lyon, dix ou douze gymnases ou écoles réales. Le lycée de Lyon a compté jusqu'à 1 660 élèves; il n'en a plus que 1 400. Croit-on qu'il puisse suffire aux besoins d'une grande ville? Le recteur ne le pense pas. « Une des causes principales, dit-il, de notre infériorité, réside dans le petit nombre des établissements de l'État, alors que nos concurrents accroissent chaque année leurs forces, soit en constituant de nouveaux bâtiments, soit en créant de toutes pièces des institutions nouvelles. » Dans la seule ville de Lyon, dix maisons ecclésiastiques ont été ouvertes depuis 1880.

L'enseignement public secondaire ne dispose, dans le département du Rhône, que du lycée de Lyon et du collège de Villefranche. Ces deux établissements doivent subir la concurrence de vingt et une maisons ecclésiastiques et de neuf maisons laïques. Aussi n'ont-ils, à eux deux, que 1 585 élèves, tandis que tous les autres en ont 2 368, sans compter les petits séminaires. Ajoutez que le lycée de Lyon est mal installé, dans de vieux bâtiments. On s'occupe d'en créer un nouveau. Cela devrait être fait depuis longtemps.

Ce que nous avons vu à Lyon, nous pourrions le

voir dans presque toutes nos grandes villes, à Bordeaux, à Lille, à Marseille.

Il y a des arrondissements qui n'ont ni un lycée, ni un collège communal, ni même une école primaire supérieure. Ce sont parfois les arrondissements les plus riches et les plus peuplés. Ainsi, dans la Meuse, toute la région comprise entre Verdun et la Belgique, région très étendue puisqu'elle représente à peu près le tiers du département, est absolument dépourvue d'établissements d'enseignement secondaire ou d'enseignement primaire supérieur[1]. Le champ est largement ouvert à la propagande des maisons ecclésiastiques qui s'y sont fortement établies.

Le Finistère n'est pas mieux partagé. Il n'y a dans toute la partie méridionale, sauf le lycée de Quimper, aucun établissement public d'enseignement secondaire. On y a créé trois écoles primaires supérieures, mais elles sont mal placées et se font concurrence, tandis qu'ailleurs on manque de tous moyens d'instruction en dehors des écoles primaires[2].

Il y avait, en 1879, quinze collèges communaux dans le département du Nord. Cinq ont disparu ; l'un d'eux a été transformé en lycée, quatre ont été supprimés, mais ils ne sont morts que pour renaître

1. *Enquête.* — Rapport de M. R. Poincaré au Conseil général de la Meuse.

2. *Enquête.* — Rapport de M. Hémon au Conseil général du Finistère.

sous la forme d'établissements ecclésiastiques. On compte aujourd'hui vingt-neuf maisons ecclésiastiques, au lieu de douze qui existaient dans le département il y a vingt ans. Les maisons laïques se ferment les unes après les autres (il n'en reste que trois dans le département). Ce n'est pas l'État qui recueille leur succession; elle va aux établissements ecclésiastiques. L'autorité diocésaine, de qui dépendent tous ces établissements, étend son réseau sur le département.

Dans l'arrondissement d'Hazebrouck, un des plus peuplés et des plus riches, il n'y a qu'un petit collège communal qui a failli être supprimé, il y a trois ans et qui se relève grâce à l'intelligence d'un nouveau principal. Cela ne peut suffire à l'arrondissement tout entier; il n'y a, au chef-lieu, ni collège, ni école primaire supérieure. Le collège communal a été remplacé par un établissement ecclésiastique qui s'est constitué à côté du petit séminaire. Comment s'étonner que, dans cet arrondissement et dans le département tout entier, l'enseignement public ait perdu du terrain et que l'enseignement ecclésiastique en ait gagné?

Ce n'est pas sans inquiétude que nous voyons ainsi disparaître des collèges communaux. Sans doute, on s'est plaint à toutes les époques de la multiplicité des petits collèges et de la dispersion de l'enseigne-

ment secondaire[1]. Si l'on ne considère que l'intérêt des fortes études, peut-être vaudrait-il mieux, en effet, réunir les élèves dans de plus grands établissements, où ils trouveraient toutes les ressources d'un enseignement bien organisé. Mais les familles tiennent à ne pas se séparer de leurs enfants. On ne peut faire violence à leurs habitudes. D'ailleurs, un collège peut rendre des services qu'on ne saurait attendre d'un lycée. Son organisation peut se plier plus aisément aux exigences des populations, combiner et fonder des enseignements variés, pour satisfaire à tous les besoins. C'est ce qu'avait bien compris la loi du 11 floréal an X. La simplicité des moyens était le caractère de ces établissements. Plus tard, on s'est trop efforcé de les modeler sur les lycées[2]. Il faudrait les ramener à une organisation aussi simple et aussi souple que possible, leur donner des maîtres en petit nombre, mais égaux en science et en dévouement à ceux des lycées.

Dans les arrondissements où l'État ne peut pas compter sur la participation des communes, il y a des mesures à prendre pour que ces arrondissements ne soient pas privés de tout établissement public secondaire.

1. *Enquête.* — Déposition de M. Émile Bourgeois.
2. V. Duruy. — *Rapport de* 1865 *sur la statistique de l'enseignement secondaire.*

Voici une région où il n'y a pas un seul collège communal; les villes se refusent à faire aucun sacrifice, ou bien elles ne veulent pas d'autre enseignement que l'enseignement ecclésiastique. C'est à ce dernier qu'elles réservent leurs subventions. Que peut faire l'État? Créer un lycée, cela coûte trop cher. Forcer la résistance des communes, cela n'est pas possible dans l'état de la législation. Serait-ce, d'ailleurs, bien désirable? Il faut respecter l'indépendance des communes. Mais ce n'est pas toucher à cette indépendance que de chercher les moyens de faire sans leur concours ce qu'elles ont refusé de faire. Qu'on s'adresse, à défaut de la commune, au département. S'il refuse, à son tour, pour des motifs tirés de l'état de ses finances ou pour toute autre raison, l'État doit-il s'arrêter et avouer son impuissance?

Si on savait que l'État est disposé à lui faciliter sa tâche, une société pourrait se former pour créer l'établissement universitaire dont le besoin se fait sentir. Pourquoi l'État lui refuserait-il la subvention que la commune a repoussée ou dédaignée? A défaut d'une société locale, un professeur de l'Université se présente; il demande pour lui-même cette subvention. Avec le patronage et l'assistance effective de l'État, il offre de créer et de diriger un collège. Il se soumet aux inspections et il accepte les

programmes des établissements publics. Il demande au ministère d'autoriser quelques professeurs de collège à se joindre à lui sans rompre les liens qui les attachent à l'Université. Ce collège, d'un nouveau type, sera une heureuse combinaison de l'effort d'un particulier et de celui de l'État. Il aura peut-être plus de vie propre qu'un collège ordinaire, il se pliera mieux aux nécessités locales. Qui sait si nous ne trouverons pas dans cette forme nouvelle d'association un moyen de remédier, en certaines régions, à la ruine des institutions laïques?

Ce que nous demandons se fait déjà pour les cours secondaires des jeunes filles. Là où il trouve une municipalité négligente ou hostile, le ministre n'hésite pas à accorder la subvention de l'État à une institutrice qui offre les garanties nécessaires. Il n'a eu qu'à se féliciter des résultats. Ce ne serait donc pas tout à fait une nouveauté. Qu'on essaye dans un certain nombre d'arrondissements. Nous sommes heureux d'avoir pu nous mettre d'accord avec M. le ministre de l'Instruction publique sur cette question dont nous sentons toute l'importance et que nous recommandons de toutes nos forces à l'attention de la Chambre des députés.

Quoiqu'on ait beaucoup fait, depuis quelques années, pour améliorer les établissements universitaires, au point de vue de leur installation matérielle,

il y a encore, sur bien des points, des dépenses à faire et qu'on ne peut ajourner plus longtemps. Le lycée d'Avignon, par exemple, est établi dans des bâtiments vieux et incommodes, tandis que l'institution rivale offre à sa clientèle une installation presque luxueuse[1]. A Nice, le lycée est en décroissance. « L'aspect de cette vieille maison, dit l'inspecteur d'académie, n'est pas de nature à séduire une clientèle difficile. » Au contraire, les établissements ecclésiastiques de la région doivent, en partie, leur prospérité à la supériorité de leur installation matérielle.

Le recteur de Bordeaux explique que les congrégations sont riches et qu'elles consacrent leurs recettes au luxe et au confort de leurs maisons. La lutte devient de plus en plus difficile pour les établissements publics; car les familles ne se contentent plus de ce qui leur suffisait, il y a cinquante ans. C'est ce que dit aussi le proviseur du lycée de Rouen où l'internat subit, depuis quelques années, une baisse continue. « Dans un temps, dit-il, où on élève si mollement les enfants, la plupart de nos lycées, et celui de Rouen en particulier, ne peuvent pas encore, sous le rapport du confort, soutenir la comparaison avec les établissements rivaux. »

Le lycée de Nevers est en déclin. « Son avenir,

1. Rapport de l'inspecteur d'académie.

écrit l'inspecteur d'académie, paraît fort compromis si on ne lui porte un prompt remède, d'abord en le reconstruisant, car il menace ruine. » On a construit, dans la même ville, un établissement libre. Le contraste, ajoute l'inspecteur, éclate à tous les yeux, entre ces bâtiments neufs et l'état de délabrement qu'on a signalé tant de fois au lycée.

A Paris même où des millions ont été si mal employés à la construction du lycée Lakanal, qui devait avoir six cents pensionnaires et qui n'en a que deux cents, le lycée Charlemagne manque d'air et de lumière. Il n'a même pas un parloir, ni une entrée qui soit digne d'un grand établissement[1].

Si nous voulions parler des collèges, que n'aurions-nous pas à dire encore[2] !

Nous avons voulu montrer que si l'enseignement public est aujourd'hui menacé, cela ne tient pas seulement à des causes d'ordre moral, mais aussi à des raisons matérielles et financières qui n'échappent pas à l'action du législateur.

1. *Enquête.* — Déposition du proviseur.
2. Voir ce que dit à ce sujet M. Botroux. — *Enquête*, t. I, p. 330.

CHAPITRE XV

De quelques causes morales qui rendent plus difficile le recrutement des lycées. De la liberté d'enseignement.

Il s'est produit, depuis quelques années, dans la clientèle des lycées, des changements qui ont eu pour effet d'éloigner de l'enseignement public une partie des familles qui lui avaient été les plus fidèles. A mesure que l'enseignement public s'est mis, comme il devait le faire, à la portée des enfants de l'origine la plus humble, qui veulent s'élever par le travail et l'intelligence, il y a eu dans une portion de la bourgeoisie un mouvement de recul, plus instinctif que raisonné. De même que les familles riches ou aisées ne veulent pas envoyer leurs enfants aux écoles primaires publiques, la bourgeoisie a pris peu à peu l'habitude de confier aux maisons ecclésiastiques secondaires l'éducation de ses fils. Cela est devenu une affaire de mode dans beaucoup de régions. Il se mêle, d'ailleurs, à ces entraînements

mondains quelques calculs intéressés. On suppute les avantages des relations que la vie de collège peut assurer pour l'avenir. Les congrégations sont habiles; elles suivent leurs élèves d'un regard bienveillant et discret. Leur patronage n'est pas inutile dans certaines carrières et dans les occasions importantes de la vie. L'opinion s'est d'ailleurs répandue que l'éducation, dans les maisons ecclésiastiques, est l'objet de soins qu'on ne trouve pas dans les lycées. Peu à peu les familles qui ont de l'aisance ont pris le chemin de ces établissements, d'autant plus que l'influence de la mère, devient de plus en plus grande dans tout ce qui touche à l'éducation des enfants.

Des convictions religieuses infiniment respectables dirigent souvent le choix des parents. Il s'est fait un changement dans les idées d'une partie de la bourgeoisie; elle s'est rapprochée de l'Église catholique. La vivacité des querelles religieuses a eu pour résultat d'amener une séparation plus tranchée entre des familles dont les fils étaient élevés autrefois côte à côte au lycée. Jamais la société française n'a été plus divisée, et ses divisions ont pris un caractère social et religieux plus encore que politique. Sous l'Empire, il y avait dans les lycées des enfants de tous les partis. On tend de plus en plus à se former en deux camps. Ce qui faisait autrefois une supério-

rité de l'éducation du lycée, cet esprit de large tolérance, qui a toujours été l'honneur de l'Université est traité d'indifférence, parfois même d'irréligion d'État[1]. Le terrain neutre où se rencontraient toutes les croyances, et où les enfants apprenaient, dès leur plus jeune âge, à s'estimer et à se supporter malgré la différence des origines et la divergence des opinions, se rétrécit peu à peu, au grand dommage du pays qui ne se reconnaît pas toujours dans les jeunes générations.

L'Université s'inquiète avec raison de ne plus trouver dans les régions moyennes de la société le même appui qu autrefois. Des fonctionnaires publics eux-mêmes, des officiers montrent une tendance à préférer à l'éducation de nos lycées celle des maisons ecclésiastiques. Le gouvernement impérial n'eût pas toléré que les hauts fonctionnaires donnassent avec éclat à leurs subordonnés l'exemple de leur dédain pour l'Université. On peut reprocher au gouvernement de la République d'avoir manqué de fermeté dans ses desseins et dans sa conduite. On a confondu, il y a vingt ans, la question de la liberté de l'enseignement et celle des congrégations religieuses non autorisées. Cette politique n'a réussi

1. L'Université a toujours respecté sincèrement la liberté de conscience. Le témoignage que porte à cet égard M. l'abbé Follioley est particulièrement à citer. — *Enquête*, t. I, p. 474.

qu'à provoquer une réaction plus marquée en faveur des maisons ecclésiastiques[1]. Tout ce qui ressemble à une entreprise sur la liberté des familles est dangereux, surtout dans un gouvernement qui ne peut chercher son point d'appui en dehors de l'opinion et qui n'a d'autre fondement que la liberté. Les mesures prises en 1880 contre les congrégations religieuses n'ont pas eu d'effet durable sur la distribution de la jeunesse entre les établissements de l'État et les établissements ecclésiastiques. Dans les dernières années, le gouvernement républicain a paru marquer, sinon de l'indifférence, tout au moins le désir de ne pas se créer à lui-même des difficultés. Il n'a pas rempli tout son devoir; car, s'il est périlleux de procéder, à coups de décrets, en ces matières où les influences morales sont plus puissantes que la loi elle-même, il n'est pas permis au gouvernement de se désintéresser. Il doit veiller tout au moins à ce que l'éducation donnée par l'État ne paraisse pas assurer aux futurs fonctionnaires ou aux futurs officiers moins d'avantages, au point de vue de leur carrière, que l'éducation donnée dans les établissements libres. Suivant le conseil de Richelieu, dans son testament politique, il ne doit pas permettre que certaines congrégations s'emparent

1. *Enquête.* — Voir ce que dit à ce sujet le Conseil général de la Gironde, t. V, p. 379.

des avenues qui mènent aux fonctions publiques et aux grades les plus élevés de l'armée. C'est une affaire de gouvernement plutôt que de législation. Il y faut beaucoup de tact et de fermeté, un respect sincère de la liberté de conscience, en même temps que le sentiment le plus élevé des droits et des prérogatives de l'État.

Nous ne pensons pas que l'État ait rien à gagner à se donner les apparences de toucher à la liberté d'enseignement ou de ruser avec elle suivant le mot d'un ancien ministre de l'Instruction publique[1]. Cette politique n'aurait que des dangers sans compensation. Quant à revenir au monopole de l'État, quant à interdire à l'Église d'enseigner et à rayer ainsi d'un trait de plume un demi-siècle de liberté, cela est manifestement impossible. L'ancien régime a eu la prétention de réserver à l'État le privilège de l'enseignement. L'idée catholique était ici d'accord avec la raison d'État. Il s'agissait de maintenir dans la nation l'unité des croyances religieuses et politiques. Ceux qui veulent se servir de la puissance publique pour établir l'unité de l'instruction nationale ne se réclament pas, comme quelques-uns le pensent, de la tradition révolutionnaire, mais de la tradition catholique. L'Église n'a demandé pour elle-même la liberté que du jour où il lui a été impos-

1. M. R. Poincaré. *Appendice*, p. 258.

sible de maintenir l'enseignement tout entier sous sa main. Seulement, l'ancien régime lui-même admettait une certaine variété de l'éducation sur un fonds commun de croyances religieuses et monarchiques. Les universités avaient une grande indépendance, et à côté d'elles s'étaient établies des congrégations qui couvraient le pays de leurs collèges. Cela faisait des rivalités sans fin. Comme le dit Thiers dans son rapport de 1844, « si on lit les nombreuses harangues des plus grands magistrats, on y trouvera que les corporations accusent les universités d'être des corps jaloux, oppresseurs, inspirant à la jeunesse de mauvaises mœurs et que l'Université accuse les corps religieux de donner une instruction médiocre, de rompre l'unité de l'esprit national, quelquefois d'importer en France un esprit étranger. Le monde a beau marcher, proclamer avec grand bruit qu'il est changé. Il change, au fond, bien moins qu'il ne croit ».

Le cardinal de Richelieu, dont on nous a rappelé le testament politique[1], a porté sur ces rivalités un jugement qui conviendrait presque à notre époque par la profondeur des vues et la part de vérité permanente qui s'y trouve. Il ne serait pas besoin de presser beaucoup ses paroles pour en faire sortir la liberté d'enseignement.

1. *Enquête*. — Déposition de M. Hanotaux, t. II, p. 551.

C'est aussi la liberté qui se trouve au fond de toutes les conceptions de la période révolutionnaire[1]. L'État a le devoir d'organiser l'éducation; mais il n'en est pas le maître. De fait, à la fin de la Révolution, il s'était créé beaucoup d'écoles privées, à côté des écoles centrales instituées par la Convention et le Directoire.

Napoléon a eu la pensée de mettre la main sur l'enseignement, avec la volonté d'établir l'unité des opinions politiques; « Mon but principal, disait-il lui-même au Conseil d'État, est d'avoir un moyen de diriger les opinions politiques[2] ». « Tant qu'on n'apprendra pas à l'enfant s'il faut être républicain ou monarchiste, catholique ou irréligieux, l'État ne sera pas une nation[3]. » L'Université, telle qu'elle est sortie des mains de Napoléon, était une sorte de corporation qui devait prendre la place, dans la société nouvelle, des anciennes corporations religieuses. Cette conception pouvait avoir sa grandeur. Elle n'en était pas moins une utopie. L'unité morale du pays, qui n'était déjà plus qu'une apparence à la fin de l'ancien régime, avait été brisée pour longtemps par la Révolution. C'était un rêve de penser que

1. Talleyrand proclame la liberté sous la seule condition d'une déclaration aux autorités; Condorcet s'y résigne; Lakanal l'inscrit dans la loi et Daunou en fait un article fondamental de la Constitution de l'an III.

2. Pelet de la Lozère, p. 161 (séance du 11 mars 1865).

3. *Ibid.*, p. 154.

l'Université serait capable de créer, d'imposer une doctrine au pays et de rétablir peu à peu l'unité des croyances et des idées politiques. Ce rêve a duré à peine quelques années. Car si le monopole n'a pris fin qu'en 1850, la conception était bien avant ruinée, condamnée par les faits. Chose curieuse, c'est la Révolution de juillet, faite en partie contre les prétentions de l'Église catholique à la domination politique, qui a proclamé la liberté d'enseignement.

Vingt ans ont passé sans que la promesse faite par la Charte de 1830 ait été tenue en ce qui concerne l'enseignement secondaire. Tous les projets présentés de 1836 à 1844 ont échoué, mais le principe n'en était pas moins établi. Ces années ont été des années de lutte violente contre l'Université. Preuve évidente que l'Université n'avait pas réussi à inspirer aux générations formées par elle une manière de penser commune[1]. La Révolution de 1848 a proclamé de nouveau la liberté d'enseignement et elle l'a consacrée par la loi de 1850, aujourd'hui à peu près abrogée, mais qui reste comme la charte originelle de la liberté d'enseignement dans notre pays.

Objet de malédictions de la part de ceux qui croient à la toute-puissance de l'État, suspecte au parti libéral, accueillie sans enthousiasme par ceux

1. Liard, *Enseignement supérieur en France*, t. II, p. 75-77.

à qui elle a le plus profité, défendue par eux, comme une transaction, comme une sorte de pis-aller, la loi de 1850 a eu, au moins, ce mérite d'imposer une trêve aux violences de la lutte entre l'Église et l'Université. On lui reproche avec raison de n'avoir pas donné à l'État des garanties suffisantes. L'enseignement libre a été trop visiblement placé au rang de rival et presque d'ennemi de l'enseignement de l'État. Comment s'étonner que, depuis un demi-siècle, l'Université ait vu avec défaveur l'enseignement libre, qu'elle n'ait pas eu pour lui cette bienveillance que l'État doit à des collaborateurs[1]? La loi de 1850 a été une loi de défiance contre l'Université. Celle-ci s'est sentie menacée. Les années qui ont suivi la première application de cette loi ont été, pour l'Université, des années de tristesse, d'inquiétudes et de mesquines persécutions. Il en est resté une impression qui ne s'est pas effacée.

Quoiqu'elle affecte de considérer la loi de 1850 comme une sorte d'édit de Nantes, l'Église n'a pas désarmé. Son action a été moins directe, moins ouvertement agressive qu'au temps où elle subissait le monopole; au fond, elle n'a guère été moins hostile aux idées que représente l'Université. Il semble même que les jeunes générations qui sortent des lycées et des écoles libres aient moins de points de

1. *Enquête*. — Déposition de M. de Lapparent, t. II, p. 290.

contact, affectent de s'ignorer plus qu'autrefois, de constituer, au sein de la nation, deux sociétés différentes.

Tout cela est vrai. Pourtant tous les hommes d'État qui restent maîtres d'eux-mêmes et qui voient les choses d'un peu haut pensent que la liberté d'enseignement doit demeurer en dehors de nos querelles de parti, que ce serait une suprême imprudence d'y toucher[1]. Il faut vivre avec elle, d'abord parce qu'elle a de grands avantages, à côté de ses inconvénients, et notamment celui d'obliger l'Université à faire des efforts, à ne pas s'endormir dans la routine; ensuite, parce qu'un régime de liberté, comme la République, ne peut pas mettre dans ses fondements autre chose que la liberté, sous peine de les rendre ruineux et enfin parce que, le voulût-on, aucun parti n'aurait la force de la supprimer.

Quand Thiers, dans son rapport de 1844, s'appliquait à organiser la liberté de l'enseignement, il ne cachait pas les tendances de son esprit qui l'eussent porté vers une solution toute différente. « Nous reconnaissons, disait-il, que l'autorité de l'État,

1. Voir les déclarations de M. Léon Bourgeois (*Appendice*, p. 264); de M. R. Poincaré (*Appendice*, p. 258); de M. Jaurès (*Enquête*, t. II, p. 42). M. Jaurès s'est prononcé plus nettement encore en faveur de la liberté dans son discours du 21 juin 1894 à la Chambre des Députés.

poussée jusqu'à jeter la nation tout entière dans un seul moule, ne convient ni aux temps modernes, ni à la France. Toutefois, gardons-nous de calomnier cette prétention de l'État d'imposer l'unité de caractère à la nation et de la regarder comme une inspiration de la tyrannie. Il faut nous tenir dans la vérité du temps et de notre pays. »

Ce qui apparaissait à Thiers, en 1844, comme la vérité du temps où il vivait, a-t-il cessé d'être la vérité de notre temps? Les divisions sont-elles moins profondes? Sommes-nous plus près de voir s'établir dans les esprits l'unité morale qui doit servir de support nécessaire à l'unité de l'éducation? Qui pourrait le penser? Le plus sage est de ne pas remettre en question la liberté, mais de s'efforcer d'en corriger les défauts et d'en tirer le meilleur parti.

CHAPITRE XVI

De l'inspection des établissements libres. Des grades à exiger des professeurs.

L'État doit respecter la liberté de l'enseignement; mais il doit user de tous les moyens légitimes d'action qu'il a sur l'enseignement libre.

Il semble que le gouvernement ait hésité à se servir des droits que lui reconnaissait la loi de 1850. A-t-il pensé que ces droits étaient insuffisants et qu'il valait mieux traiter l'enseignement libre comme un étranger? On ne saurait croire, en tout cas, à quel point a été poussée cette sorte d'indifférence peut-être volontaire. Ainsi la plupart des académies n'ont pu nous fournir des chiffres précis sur le nombre des élèves des maisons libres d'enseignement. Les indications données par les directeurs de ces maisons n'ont pas été vérifiées[1]. Si les inspecteurs avaient rencontré quelque résistance, il eût été

1. Cela s'applique aux statistiques antérieures à celle qui a été faite au 30 décembre 1898 sur la demande de la Commission.

facile d'obtenir, sur ce point, une modification de la loi de 1850.

Quant à l'inspection, elle a été intermittente, sans esprit de suite. On a paru n'y attacher aucune importance. C'est au point que la loi de 1850 ayant été abrogée par une inadvertance du législateur en ce qui concerne l'inspection de l'enseignement secondaire[1], on n'a pas songé à demander au Parlement de nouvelles disposition. Les inspecteurs n'ont plus le droit, à cette heure, d'entrer dans les établissements libres d'enseignement secondaire. Ils y vont pourtant, de temps en temps, pour remplir une formalité. Ils se bornent le plus souvent à vérifier le registre qui contient les noms des professeurs et les surveillants. Si on ~~leur~~ offre de leur montrer une classe, ils font une réponse évasive.

Cependant l'État peut-il se désintéresser de l'enseignement donné à des milliers d'élèves, paraître indifférent ou étranger à leurs études, comme si ses droits de puissance publique disparaissaient derrière sa fonction d'éducateur? Cette question a donné lieu autrefois à de longues discussions. Tous les rapports qui ont été faits sur la liberté de l'enseignement ont affirmé la nécessité d'un contrôle de l'État.

1. La loi du 30 octobre 1886, sur l'instruction primaire, a abrogé les titres I et II de la loi de 1850 qui ont trait à l'inspection. Un avis du Conseil d'État a décidé que cette abrogation s'étend aux articles concernant l'enseignement secondaire.

Nécessité politique et surtout nécessité morale, pour marquer que l'État n'abdique pas, qu'il entend ne pas rompre tous liens entre lui-même et l'enseignement libre. Guizot disait en 1836 : « Tout droit appelle une surveillance et le premier devoir de la liberté est d'accepter la publicité. L'intérieur des établissements privés ne saurait donc être inaccessible à la puissance publique. Le ministre pourra les faire visiter et inspecter toutes les fois qu'il le jugera convenable.... L'État accepte la concurrence avec la liberté, mais la prééminence ne cesse pas de lui appartenir. Elle lui confère le droit de porter partout ses regards, de manifester hautement sa pensée et ce droit, c'est pour lui un devoir, dont il ne saurait se départir sans altérer la moralité publique en abaissant sa propre dignité. »

Ces fortes paroles montrent l'état d'esprit des parlementaires de la Révolution de Juillet. Ils ne voulaient pas que la concession de la liberté eût les apparences d'une abdication. Personne n'a pourtant été, en cette matière de l'éducation, plus sincèrement libéral que Guizot. Aucun ministre n'a eu une conception plus haute des droits de la conscience et des ménagements que l'État doit garder vis-à-vis de l'enseignement privé.

En 1850, après de longs débats, on s'est mis d'accord sur une transaction. L'État doit surveiller l'en-

seignement au point de vue de la morale et de l'obéissance aux lois. Les méthodes doivent demeurer libres. Ce droit, ainsi limité, implique le devoir pour les inspecteurs de pénétrer dans les classes, de se faire remettre les livres, les compositions, d'interroger les élèves[1].

Il ne semble pas que les représentants de l'enseignement libre opposent la même résistance qu'autrefois. C'est qu'en effet la question a deux faces. Si l'enseignement libre reconnaît la prééminence de l'enseignement de l'État en acceptant l'inspection, il gagne du même coup l'avantage de n'être pas traité comme un étranger. Les visites des inspecteurs sont une garantie, dont il ne manquera pas de se prévaloir auprès des familles. Mais ces considérations ne sauraient empêcher l'État de remplir son devoir. Il doit à sa propre dignité de le revendiquer hautement et de l'exercer avec mesure et fermeté.

La loi de 1850 s'est montrée aussi peu exigeante en ce qui concerne les garanties pédagogiques que doivent présenter les professeurs de l'enseignement libre. Un diplôme de bachelier, c'est tout ce qu'elle exige du directeur. Aucun grade n'est demandé aux professeurs ni aux surveillants. On peut voir, par la

1. Cela résulte de la discussion qui a eu lieu à l'Assemblée législative.

statistique que nous avons publiée[1], que la plupart des personnes employées dans les maisons ecclésiastiques d'enseignement secondaire n'ont pas de diplômes, pas même ceux de l'enseignement primaire. La loi peut, sans inconvénient pour la liberté, se montrer moins tolérante. Depuis quelques années, l'enseignement libre n'éprouve pas les mêmes difficultés qu'autrefois à recruter les maîtres pourvus de grades universitaires. Les Facultés de l'État ont travaillé à faire des licenciés. L'enseignement public ne peut leur offrir à tous des chaires dans les lycées ou les collèges. Les cadres de l'enseignement libre se remplissent peu à peu d'anciens élèves des universités. C'est ainsi que, d'une manière indirecte, le développement de l'enseignement supérieur dans les Facultés de l'État tourne au profit de l'enseignement libre aussi bien que de l'enseignement public. Il n'est pas sûr qu'en élevant ses exigences au sujet des grades, l'État ne rende pas service à l'enseignement libre en le forçant à élever son niveau et à se rapprocher davantage de l'enseignement public. Ce n'est pas une raison de ne pas lui demander les preuves de capacité qu'il est juste de lui imposer.

Que le gouvernement n'abandonne donc aucune de ses prérogatives légitimes; qu'il veille à ce que les fonctionnaires ne se servent pas contre l'éduca-

1. *Enquête*. — Tome III, p. 213.

tion donnée par l'État de l'autorité morale qu'ils tiennent de leurs fonctions; qu'il établisse la gratuité relative de l'enseignement secondaire; qu'il invite les proviseurs et les bureaux d'administration à transformer peu à peu le régime des lycées, en leur accordant plus de liberté; qu'il se hâte de créer les établissements qui font défaut et d'améliorer ceux qui existent; que par tout cet ensemble de mesures il fasse sentir sa volonté de rendre à l'enseignement public sa situation prépondérante. Cela sera plus efficace et lui fera, en tout cas, plus d'honneur que de s'attarder à chercher des moyens détournés de porter atteinte à la liberté d'enseignement.

Telles sont les idées générales qui nous paraissent se dégager de l'ensemble des témoignages et des documents recueillis par la Commission d'enquête. L'Université est demeurée, à travers toutes nos révolutions sociales et politiques, une des grandes forces morales et intellectuelles du pays. Elle a les défauts de toutes les corporations; elle se plie difficilement aux changements qu'exigent les conditions nouvelles d'une société démocratique ayant moins de loisirs que celles qui l'ont précédée et obligée de se préparer par des méthodes plus rapides et plus souples, par des procédés plus variés à l'apprentissage de la

vie moderne. Mais, à côté de ces défauts, que de qualités de savoir, de haute probité, de tenue morale ne trouve-t-on pas chez elle, associées au sentiment profond de tout ce qui fait la dignité d'une démocratie, de tout ce qu'il faut y conserver de nobles aspirations pour l'empêcher de déchoir!

Elle ne souffre pas seulement de ses propres défauts; elle souffre aussi du mal dont sont atteintes en France, dans la période de crise qu'elle traverse, toutes les institutions. L'affaiblissement général de l'autorité a eu, ainsi que le remarquait M. Lavisse, son retentissement dans le monde universitaire. Peut-être s'est-il fait sentir là plus encore que dans les autres administrations de l'État qui touchent surtout aux intérêts matériels de la société, qui ne mettent pas en jeu les mêmes influences morales, qui n'ont pas besoin, au même degré, d'attirer et de retenir la confiance. Si l'autorité du proviseur n'est pas ce qu'elle devrait être, celle du recteur et celle du ministre sont également amoindries. On se perd dans les détails d'une administration compliquée; les vues d'ensemble, les directions données de haut, tout ce qui constitue le gouvernement dans le sens élevé du mot, manque de plus en plus. De même que l'instabilité des chefs d'établissement est la ruine de toute autorité dans l'administration, celle des ministres rend impossible toute réforme qui exige du

temps et de la volonté. On comprend qu'un ministre comme V. Duruy, ayant des idées et la passion du bien public, ait fait œuvre durable au ministère de l'Instruction publique. Que peut-on attendre de ministres qui ne font que passer? Encore si l'Université avait à sa tête un véritable Conseil de gouvernement, comme elle l'a eu pendant la Restauration et pendant les premières années du Gouvernement de Juillet; mais le Conseil supérieur de l'instruction publique, par sa composition même et par le faux air de parlementarisme qu'on s'est attaché à lui donner, est tout à fait impropre à ce rôle de direction. Les inspecteurs généraux, qui devraient être les organes de la volonté du ministre, se plaignent de n'avoir plus d'instructions[1], d'être abandonnés à eux-mêmes. Le ministre, absorbé par la politique courante, laisse échapper de ses mains les moyens qu'il a de gouverner l'Université. Donner aux proviseurs plus d'initiative, assurer aux lycées une certaine autonomie, cela ne peut se faire sans danger qu'à la condition que le pouvoir central soit assez fort pour maintenir l'unité de direction dans la diversité des efforts. Le problème, on le voit, n'est pas seulement une question de pédagogie;

1. Autrefois les inspecteurs généraux recevaient chaque année les instructions du ministre avant de commencer leur tournée. Cet usage est tombé en désuétude.

il est essentiellement d'ordre général et politique.

Nous sommes arrivés à un moment où le mal frappe si violemment tous les yeux qu'il n'est plus possible de l'ignorer. C'est peut-être le commencement de la guérison. La crise dont nous souffrons aura, nous l'espérons, des effets salutaires. L'Université en sortira plus forte et plus maîtresse d'elle-même. C'est une évolution qui se prépare et non une décadence qui se précipite. Cette évolution sera, en fin de compte, heureuse pour l'Université, si nous avons confiance dans la liberté, dans nos propres volontés et dans les réserves presque inépuisables de force et de dévouement que renferme ce grand corps, si souvent attaqué et si digne de notre respect et de notre reconnaissance.

CONCLUSIONS ADOPTÉES

PAR

LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT

I

RÉGIME DES LYCÉES

1° Le lycée proprement dit doit être distinct du pensionnat; en conséquence, il y aura un budget de l'enseignement et un budget du pensionnat.

2° Le budget du pensionnat doit en principe, se suffire à lui-même.

Il sera considéré comme autonome et administré par le proviseur et le bureau d'administration, sous le contrôle du recteur.

3° Le budget de l'enseignement sera alimenté par une subvention fixe de l'État, par les frais d'études, par les revenus de fondations, etc.

Le proviseur proposera au ministre les créations ou suppressions de chaires et d'emplois et toutes les mesures nécessaires pour assurer l'équilibre du budget et pour tirer le meilleur parti des ressources mises à sa disposition.

4° Les tarifs des frais d'études seront revisés et abaissés.

5° La situation et l'autorité des proviseurs seront relevées.

Ils ne seront déplacés que dans des cas exceptionnels.

Ils feront sous l'autorité du recteur, les règlements intérieurs sur l'emploi du temps, la discipline, etc....

Ils nommeront les employés inférieurs.

Il sera tenu le plus grand compte de leur avis pour l'avancement des professeurs et de tous les autres fonctionnaires du lycée.

6° Les fonctions actuelles des répétiteurs seront confiées, en ce qui concerne l'enseignement et l'éducation, à des professeurs ou à des professeurs stagiaires.

Ceux-ci seront chargés effectivement d'une partie de l'enseignement.

Leur traitement sera inscrit au budget de l'enseignement et soumis à la retenue pour la retraite.

7° Les fonctions de surveillance du pensionnat seront confiées par le proviseur, sous le contrôle du recteur, soit à des professeurs stagiaires ou à des maîtres élémentaires, de leur consentement, soit à d'autres personnes (instituteurs détachés, anciens sous-officiers, etc...) et donneront lieu à une indemnité qui sera inscrite au budget du pensionnat et

pourra être cumulée avec les traitements portés au budget de l'enseignement.

8° Il sera institué, à titre d'essai, dans certains lycées, des directeurs d'études, pris parmi les professeurs.

Ils continueront à enseigner et seront chargés, sous l'autorité du proviseur, de suivre les études et l'éducation d'un certain nombre d'élèves.

9° La durée totale des heures de classe et d'étude sera réduite à six heures pour les enfants de moins de douze ans et n'excédera pas huit heures pour les élèves de moins de seize ans.

10° L'éducation physique sera organisée sérieusement et aura une sanction soit dans les examens de fin d'études, soit au point de vue du service militaire.

11° Dans tous les lycées, il sera établi des salles de récréation ou bibliothèques ouvertes, à certaines heures, aux élèves ainsi qu'aux professeurs et aux membres du bureau d'administration.

II

COLLÈGES COMMUNAUX

12° La subvention de l'État accordée aux collèges communaux sera augmentée et fixée d'après certaines

règles, en tenant compte notamment des facultés contributives des communes.

13° Les subventions resteront fixes pendant la durée des traités, aussi bien pour les villes que pour l'État.

Les bonis provenant de l'externat seront mis en réserve pour couvrir les déficits éventuels des années suivantes ou employés soit à créer des cours spéciaux appropriés aux besoins des régions, soit à compléter le matériel d'enseignement.

14° En cas de refus par une ville de créer un collège dont l'utilité sera reconnue, le ministre de l'Instruction publique sera autorisé à passer un traité avec le Département et,à son défaut, avec une société ou même un particulier, étant entendu que les établissements ainsi créés auront les mêmes programmes que les collèges communaux et seront soumis aux mêmes inspections.

Les professeurs mis par l'Université à la disposition de ces établissements continueront à faire partie des cadres et conserveront leurs droits à l'avancement et à la retraite.

15° Les collèges les plus importants pourront être pourvus de professeurs agrégés ayant les mêmes traitements et les mêmes droits à l'avancement que ceux des lycées.

Dans ces mêmes établissements, un certain nombre

de professeurs licenciés pourront être assimilés aux professeurs licenciés des lycées.

16° Seront appliquées aux collèges communaux les dispositions concernant le régime des lycées (principaux, professeurs stagiaires, durée des classes, etc....).

III

CONDITIONS D'APTITUDE A EXIGER DES PROFESSEURS

17° Les futurs agrégés seront assujettis, comme tous les aspirants au professorat, avant ou après le concours d'agrégation, à un stage en qualité de professeurs stagiaires.

Ils accompliront leur stage dans un lycée établi au chef-lieu d'une université.

Le titre d'agrégé ne pourra leur être accordé que s'ils obtiennent, à la suite du stage, un certificat d'aptitude professionnelle.

18° Il y aura un cadre des professeurs agrégés pour chaque ordre d'agrégation.

Le nombre des places mises au concours sera fixé de manière que le cadre ne soit pas dépassé.

19° L'agrégation de grammaire sera supprimée.

20° Les chargés de cours recevront le titre de pro-

fesseur, à condition d'être pourvus du certificat d'aptitude professionnelle.

21° L'École normale supérieure sera organisée et dirigée de manière à n'être pas seulement une école de hautes études, mais un véritable institut pédagogique.

22° Les professeurs des établissements libres seront soumis, en ce qui concerne les grades universitaires, aux mêmes obligations que ceux des collèges communaux.

IV

PLANS D'ÉTUDES — PROGRAMMES

§ 1er. — DISPOSITIONS GÉNÉRALES

23° Les programmes ne traceront que des lignes générales.

Les proviseurs, après avis des Conseils de professeurs et sous l'autorité des recteurs, régleront les détails d'application des plans d'études, en tenant compte des besoins des élèves et des ressources de chaque établissement.

24° Il y aura dans les programmes de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne des matières obligatoires et des matières à option.

25° Le système des cours gradués sera substitué, autant que possible, à celui des classes.

26° Les proviseurs auront la faculté d'organiser des cours communs aux élèves de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne.

27° La durée de chaque cours sera, autant que possible, d'une heure seulement.

§ 2. — ENSEIGNEMENT CLASSIQUE

28° L'enseignement classique sera divisé en deux cycles de trois années chacun.

29° Le programme du premier cycle comprendra l'éducation morale et l'instruction civique, la langue française, le latin, une langue vivante, l'histoire, la géographie, les éléments des mathématiques et le dessin.

30° Le latin sera enseigné en trois cours gradués.

Un seul professeur suivra, autant que possible, les élèves pendant ces trois années.

31° Les éléments du grec seront enseignés dans la troisième année.

Pour les élèves qui se préparent aux écoles scientifiques ou commerciales, l'étude du grec pourra être remplacée par des conférences de sciences ou des exercices de langues vivantes.

32° Le deuxième cycle comprendra, à titre de ma-

tières obligatoires, la littérature française, la littérature latine, la langue et la littérature grecques, l'histoire considérée dans ses grandes périodes et au point de vue du développement de la civilisation, la géographie, la philosophie et, à titre de matières à option, les mathématiques, la physique, la chimie, l'histoire naturelle, les littératures étrangères, etc.

33° Il sera institué dans un certain nombre de lycées des cours préparatoires de latin et de grec pour permettre aux élèves sortant de l'enseignement moderne ou de l'enseignement primaire supérieur d'aborder le cycle supérieur de l'enseignement classique.

§ 3. — ENSEIGNEMENT MODERNE

34° L'enseignement moderne sera divisé, comme l'enseignement classique, en deux cycles de trois années.

35° Le programme du premier cycle comprendra obligatoirement l'éducation morale et l'instruction civique, la langue française, une langue vivante, l'histoire, la géographie, les éléments des sciences et le dessin.

Des cours complémentaires pourront être annexés au programme. Ils seront appropriés aux besoins des futurs commerçants, industriels, agriculteurs, suivant les exigences des diverses régions.

36° Le deuxième cycle comprendra les sciences mathématiques, physiques et naturelles, la littérature française, les langues et les littératures étrangères, la philosophie, l'histoire considérée dans ses grandes périodes et au point de vue du développement de la civilisation, la géographie dans ses rapports avec l'économie politique, le dessin, etc.

Pour répondre aux divers besoins des élèves, il y aura des cours obligatoires et des cours à option.

§ 4. — ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ET DU DESSIN

37° L'enseignement des langues vivantes sera, dans le premier cycle, essentiellement pratique. On y consacrera le temps nécessaire pour que les élèves soient en état de lire, d'écrire et, autant que possible, de parler la langue usuelle.

Les élèves seront répartis en cours, d'après leur force.

Il sera institué, avec le concours des villes et des Chambres de commerce, des bourses de séjour à l'étranger.

38° L'enseignement du dessin sera également donné dans des cours gradués. Il lui sera attribué un plus grand nombre d'heures et une sanction dans les examens.

V

EXAMENS DE FIN D'ÉTUDES

39° Il y aura, à la fin du premier cycle, un examen à la suite duquel sera délivré un certificat d'études secondaires classiques ou modernes (1er degré).

Cet examen sera subi devant un jury composé de professeurs ou anciens professeurs de l'enseignment secondaire et présidé par un professeur de l'enseignement supérieur.

40° Les divers baccalauréats seront remplacés par un diplôme d'études secondaires supérieures qui sera délivré après le deuxième cycle des études secondaires classiques ou modernes.

41° L'examen portera sur un ensemble de matières communes à tous les candidats et sur des matières à option.

42° Des règlements détermineront parmi les matières à option celles qui sont obligatoires pour l'entrée dans les diverses Facultés.

43° Les langues anciennes continueront d'être exigées pour l'entrée à la Faculté de droit et à la Faculté de médecine [1].

1. Résolution prise à la majorité d'une voix.

44° Le diplôme mentionnera les matières à option sur lesquelles le candidat aura répondu d'une manière satisfaisante et les Facultés dont l'entrée lui est ouverte.

Les candidats à qui leur diplôme ne donne pas l'accès à telle ou telle Faculté pourront passer un examen complémentaire.

45° Les examens pour l'obtention du diplôme d'études secondaires supérieures seront passés devant un jury composé de professeurs des Facultés des lettres et des sciences, auxquels seront adjoints des professeurs ou anciens professeurs agrégés de l'enseignement secondaire, à condition qu'ils ne forment pas la majorité et qu'ils n'examinent pas leurs propres élèves.

46° Les doyens ou professeurs des Facultés seront chargés par le ministre d'inspecter de temps en temps les établissements publics et libres pour s'assurer du niveau de l'enseignement et de la valeur des livrets scolaires.

VI

INSPECTIONS

47° Le personnel de l'inspection (inspections générales et inspections régionales) sera renforcé de

manière que tous les établissements puissent être visités chaque année.

48° Dans les établissements publics, l'inspection portera non seulement sur la valeur des professeurs, mais encore sur l'établissement lui-même, considéré dans l'ensemble de ses services.

49° Les inspecteurs généraux seront attachés à une même région pendant plusieurs années.

50° Les établissements libres seront soumis à l'inspection. Un projet de loi sera déposé, à bref délai, pour régler cette matière.

VII

DISPOSITIONS DIVERSES

51° Les bourses nationales ne seront accordées que dans l'ordre de classement résultant d'un concours ouvert entre les candidats remplissant les conditions exigées par les règlements.

52° Un rapport annuel de l'inspecteur d'académie sur l'état de l'enseignement secondaire, dans chaque département, sera communiqué par le préfet au Conseil général et celui-ci sera appelé à présenter les observations qui lui sembleront utiles.

APPENDICE

I

Déposition de M. Berthelot.

(Extraits.)

..... Quand un lycée a 1200 internes, sans préjudice de plusieurs centaines d'externes, il est encombré. Pour y maintenir l'ordre matériel, on ne peut qu'y adopter des réglements étroits et rigoureux, semblables à ceux d'une caserne. En tout cas, il est impossible de faire autre chose que suivre la tradition aveuglément, en se conformant de point à point aux précédents. Mais, quelles que soient la capacité et la bonne volonté des directeurs de ces établissements, ils sont dans l'impuissance de faire aucune réforme, ni innovation profonde, ou de transformer l'organisation générale de leurs établissements.

Ces maux ont encore été aggravés lors de l'institution de l'enseignement moderne, juxtaposé à l'enseignement classique dans les lycées. Il aurait exigé une initiative et des directions nouvelles; or il est à peu près impossible de pratiquer dans le même établissement plusieurs méthodes d'enseignement. Le résultat était facile à prévoir, c'est l'établissement d'une organisation similaire pour l'enseignement classique et pour l'enseignement moderne: ce qui rendait à la fois impraticable toute réforme dans l'enseignement classique et toute introduc-

tion des systèmes nouveaux qui auraient été nécessaires dans l'enseignement moderne. Loin de là, on les a fait tendre tous les deux vers une même uniformité de routines, au lieu d'établir entre eux la variété de méthodes qui aurait dû exister entre ces deux différents enseignements. Il aurait été nécessaire, à mon avis, de consacrer à l'enseignement moderne des établissements absolument séparés de ceux de l'enseignement classique, régis par des règles différentes, avec un personnel de professeurs et de répétiteurs recrutés par d'autres procédés et assujettis à des devoirs dissemblables.

Mais, avant de développer mes idées sur ces questions, je reviens à la constitution générale des lycées et autres établissements d'enseignement secondaire.

J'aurais voulu, en premier lieu, que l'effectif d'un tel établissement ne dépassât pas 400 ou 500 élèves, tant internes qu'externes ; lorsque ce chiffre serait dépassé, on devrait dédoubler le lycée. J'aurais voulu de plus que chaque lycée eût une affectation déterminée ; qu'un lycée destiné à l'enseignement classique n'eût rien à voir avec l'enseignement moderne ; sans quoi, l'enseignement classique est paralysé, et l'enseignement moderne frappé de stérilité.

M. le président. — Ce résultat peut s'obtenir dans les grands centres ; mais il est difficile à réaliser dans les petites villes.

M. Berthelot. — Quant aux dépenses, je crois qu'elles seraient moindres avec mon système. Ce qui fait que la dépense est lourde, c'est d'abord que l'on construit des édifices énormes et que l'on institue un personnel purement administratif dont la proportion augmente beaucoup plus que celle des élèves. Un lycée de 1200 élèves exige

un monument bien plus coûteux que les trois grandes maisons qui suffiraient à trois lycées de 400 élèves formés en majorité d'externes; c'est là un fait d'expérience, facile à constater partout. En second lieu, l'exagération des dépenses résulte de ce que l'on applique partout la même organisation administrative et scolaire surannée que dans nos établissements d'enseignement classique. C'est là une grande faute que l'on a commise dans l'installation de l'enseignement moderne, et non moins, dans celle de l'enseignement des jeunes filles. Cette organisation a été fidèlement calquée sur l'organisation aujourd'hui de plus en plus défectueuse et arriérée des lycées. Il y aurait là beaucoup de doubles emplois à élaguer, à simplifier. Mais, en voulant tout mettre sur le même niveau, enseignement classique et enseignement moderne, sans se donner la peine de réfléchir aux simplifications qui sont possibles dans un système datant de plusieurs siècles, on est arrivé à compliquer cet antique système encore davantage, par l'introduction d'éléments incompatibles entre eux, et, par suite, à faire obstacle à l'installation du nouvel enseignement qui devrait avoir des organes plus conformes aux usages de l'industrie moderne.

Nous agissons dans cet ordre d'idées, comme l'administration française le fait malheureusement presque partout, en contradiction avec les procédés de la science pratique. Aujourd'hui, quand un industriel agrandit ses affaires, quand il organise dans son usine une nouvelle fabrication, il abandonne ou diminue les autres; il n'en conserve dans toute leur étendue ni le matériel, ni la méthode, ni le personnel, ni les frais généraux. Mais il reporte une portion de ce matériel et de ces dépenses sur

sa nouvelle branche. Or, c'est là ce que l'État ne fait, ni pour la Guerre, ni pour la Marine, ni pour l'Instruction publique. L'État n'a cessé ainsi, depuis bien des générations, d'ajouter le matériel, le personnel, les dépenses des organisations nouvelles à ceux des organisations anciennes, sans jamais réduire ces dernières, en raison de leur utilité amoindrie. De là résulte que nous n'avons jamais pu faire d'économies sur les anciennes, qui auraient pu être diminuées et parfois supprimées au profit des nouvelles.

Ce n'est pas tout ; nous avons trop souvent conservé dans nos organisations nouvelles les défauts des organisations anciennes, sans nous préoccuper d'adopter pour ces dernières un plan nouveau permettant de très grandes simplifications, en harmonie avec les méthodes et les ressources de la science actuelle. Or c'est ce qu'on a fait notamment, à mon avis, pour les lycées, en ajoutant l'enseignement moderne à l'enseignement classique purement et simplement, c'est-à-dire en réunissant dans un même lycée plusieurs ordres d'enseignements qui auraient dû être donnés par des méthodes différentes.

C'est ainsi qu'on est arrivé à grossir les lycées et leurs dépenses outre mesure, sans atteindre des résultats supérieurs à ceux d'autrefois et en paralysant l'effet des réformes.

Aussi, aujourd'hui, qu'arrive-t-il ? Pour prendre quelques exemples : dans ces lycées démesurés on institue deux, trois, jusqu'à quatre et cinq divisions pour une même classe, et cela avec une dépense triple ou quintuple et des rivalités de personne et d'autorité fort nuisibles. Il serait infiniment préférable, au lieu d'un très grand lycée, d'en avoir deux ou trois petits, ayant chacun

une seule division. Le professeur, plus libre de ses mouvements, s'intéresserait à ses élèves et les dirigerait suivant ses vues personnelles, c'est-à-dire avec beaucoup plus de goût et d'efficacité. Il ne serait pas nécessaire d'établir partout et surtout de remplir, coûte que coûte, des cadres uniformes.

On ne créerait pas de classe là où il n'y aurait pas d'élèves; on en réunirait au besoin plusieurs, s'il y en a peu. On pourrait faire dans des établissements de ce genre l'essai d'organisations différentes, essai impraticable dans un gros lycée, où l'uniformité de la règle s'impose. Au contraire, dans de petits lycées, il ne serait pas nécessaire d'avoir partout le même moule et de remplir les mêmes cases; comme si, en prenant les soixante-quatre cases de l'échiquier comme type d'un établissement public, on se croyait assujetti à les remplir toujours et à tout prix.

C'est là un très grand défaut de nos grands lycées, défaut auquel, je le répète, on pourrait remédier en empêchant le grossissement indéfini de ces lycées et en les dédoublant dès que leur effectif devient trop considérable. Le résultat serait celui-ci: au lieu de construire des édifices colossaux qui coûtent des dizaines de millions et dont la construction est subordonnée à des visées architecturales au lieu d'être subordonnée à une destination purement scolaire, enfin qui ne peuvent plus être modifiés et adaptés de temps à autre en vue des destinations variables de l'enseignement, on instituerait des lycées de 400 ou 500 élèves qui pourraient être installés dans des constructions beaucoup plus simples, surtout si on les faisait à la façon moderne, en pierre et brique, faciles à reconstruire suivant les besoins de la science et

de la civilisation, qui évoluent sans cesse. On n'aurait pas ainsi le scandale de ces grandes forteresses en pierre de taille qu'on a édifiées depuis vingt ans, éternelles comme des donjons gothiques ou des cirques romains, et qui s'opposent pour des siècles à tout changement dans les méthodes scolaires. La salubrité physique et morale des élèves et des éducateurs de tout rang y gagnerait singulièrement.....

..... Il y aurait encore beaucoup de choses à dire sur le régime de l'internat, et sur une association plus étroite des professeurs et des répétiteurs dans l'œuvre de l'éducation. C'est là une des grandes lacunes de notre enseignement secondaire, et elle soulève des problèmes d'organisation tout à fait dignes de notre intérêt.

Je crois que le régime de l'internat s'améliorerait beaucoup si le nombre des internes était plus restreint, parce que les maîtres pourraient exercer sur eux une action morale individuelle. Aujourd'hui ils tendent à être casernés à la façon de soldats soumis à une discipline inflexible et purement collective, dans ces énormes lycées : ce qui plie la volonté, mais sans la convaincre et sans faire l'éducation morale.

« Association des professeurs à l'œuvre de l'éducation et situation des répétiteurs. » Ce sont des questions connexes, auxquelles le remède est fort difficile à apporter aujourd'hui dans notre enseignement secondaire, parce que la vie du professeur a été de plus en plus séparée de celle du maître répétiteur. Ce sont malheureusement deux mondes entièrement séparés. Le professeur et le répétiteur exercent en fait des fonctions absolument séparées, comme s'il y avait des cloisons étanches entre la carrière des uns et des autres : cet état de choses a eu

pour résultat de créer, de la part des maîtres répétiteurs, un état de mécontentement général, fort nuisible à l'Université. Ce n'est pas qu'un semblable état ne puisse se concevoir et peut-être même s'excuser sur certains points, quoiqu'il soit très injuste sur d'autres; mais il importe à la dignité, comme aux intérêts élevés de notre société, d'y mettre un terme le plus promptement possible, en donnant à la carrière des maîtres répétiteurs les issues légitimes.

En fait, c'est là une question très complexe, mais à laquelle on aurait pu, à mon avis, donner une première solution au moment de la création de l'enseignement moderne, si, par une des fautes les plus graves qui aient été commises dans ces dernières années, on n'avait pas calqué, pour aller plus vite, l'organisation de l'enseignement moderne sur celle de l'enseignement classique. J'y reviendrai tout à l'heure, en parlant plus particulièrement de l'enseignement moderne; mais je crois devoir dire dès à présent que la solution me paraîtrait être de se rapprocher de l'organisation adoptée par les établissements ecclésiastiques et les institutions analogues, dans lesquelles ce sont les mêmes personnes, ou plus exactement les mêmes catégories de maîtres, qui participent à l'éducation des enfants pour ses divers degrés.

Aujourd'hui, dans nos lycées, le professeur fait ses deux heures ou ses quatre heures de classe parfois, et il s'en va. En dehors de ces heures réglementaires, il se désintéresse de l'éducation de ses élèves. Je ne dis pas qu'il soit dans son tort : les professeurs sont des gens fort estimables, et j'en compte beaucoup parmi mes amis; mais je crois que ce n'est pas là une organisation idéale. Je voudrais qu'elle ressemblât un peu à celle de

l'enseignement primaire, où la même personne joue à la fois le rôle de répétiteur et celui de professeur; ou bien à celle des gymnases allemands où n'existe pas cette séparation absolue du maître répétiteur, sorte de non-valeur maintenue éternellement, pendant toute sa vie, dans une situation inférieure, dont il ne peut jamais sortir. C'est là ce qui produit des mécontents, des exaspérés, publiant toutes sortes de journaux, qui ne sont certainement pas le type de la bienveillance et de la moralité. Mais on doit être indulgent pour des gens victimes du défaut de notre organisation scolaire.

Pour y porter remède, il faudrait qu'il y existât une certaine continuité d'avancement et de grade entre les répétiteurs et les professeurs; de façon que le maître répétiteur, s'il est capable, puisse devenir professeur à son tour, sans avoir à subir un concours d'agrégation, qu'après un certain âge on n'affronte plus guère. Il faudrait que le répétiteur pût entrer dans le classement sans avoir à un certain moment, comme dans une course, à sauter la rivière ou à franchir la haie.

Je voudrais qu'on pût leur faire subir des épreuves de capacité professionnelle, répondant aux garanties données par l'exercice prolongé de leur profession : à la fois au point de vue de leur action morale et disciplinaire sur les élèves et à celui de leur talent d'enseignement proprement dit.

Sans doute, c'est une organisation qu'on ne devrait établir qu'avec prudence et par degrés, avec les études et les tâtonnements convenables. Mais il y a urgence à tenter une réforme sur ce point, comme sur la plupart de tous ceux de notre système général de concours et d'examens, dans tous les ordres.

En effet, notre système de concours et d'examens est embarrassé, je le répète, de cloisons étanches, qui maintiennent les gens qui n'ont pas franchi dès leurs débuts les premières étapes, dans une situation inférieure et souvent imméritée, sans jamais leur permettre d'en sortir. Quels que soient leurs services professionnels, ils y restent emprisonnés toute leur vie; ils s'y aigrissent et prennent souvent de mauvais sentiments.

C'est là une chose funeste pour la société et qui ne se produirait pas, s'ils voyaient toujours un avenir ouvert devant eux. Il me paraît certain qu'on pourrait faire pour les maîtres répétiteurs ce qu'on a commencé à faire, dans une certaine mesure, pour les conducteurs des ponts et chaussées, auxquels on a ouvert la carrière d'ingénieur qui leur était complètement fermée autrefois.

Je crois précisément que c'est parce que ces barrières n'existent pas dans l'enseignement des congréganistes qu'il a souvent plus de succès auprès des familles et des élèves. C'est pour cela qu'il n'existe pas chez eux cette antipathie entre professeurs et répétiteurs, si répandue aujourd'hui dans notre enseignement secondaire et qui est l'un de ses fléaux.

Vous voyez qu'il y aurait là toute une réforme dans le système de l'agrégation et du recrutement des professeurs. Cette réforme, je me borne à l'indiquer. Elle n'a rien de chimérique, car l'organisation dont je parle existe en France dans l'enseignement privé, ainsi que dans d'autres pays; elle n'est donc pas irréalisable et c'est dans ce sens que je comprendrais la solution du problème des maîtres répétiteurs et de leurs relations avec les professeurs. Il ne faudrait pas abaisser les uns, mais élever le niveau des autres.

A cet égard, on a commis, à mon avis, une faute grave en créant toute une classe fermée de maîtres répétiteurs, avec une carrière complète, depuis les débuts jusqu'à l'âge de la retraite. Rien n'exaspère davantage ces malheureux; car c'est leur dire que jamais, même à l'âge de soixante ans et après trente ou quarante ans de service, ils n'arriveront à avoir qu'un traitement et une situation misérables. Je sais qu'on leur assure ou qu'on prétend leur assurer, par compensation, la situation de proviseurs. Mais jusqu'à quel point cette prétention est-elle réelle? A combien d'entre eux s'appliquera-t-elle et avec quelle autorité? Si les maîtres répétiteurs avaient en vue un avancement progressif, qui les assimile réellement aux professeurs, il n'est pas douteux que l'on pourrait obtenir d'eux beaucoup plus qu'aujourd'hui, surtout au point de vue moral; et par là même ils participeraient d'une façon plus efficace à la fois à l'instruction et à l'éducation des enfants.....

..... J'arrive à l'une des questions fondamentales soumises à l'examen de la commission : je veux parler de l'enseignement classique, en tant que comparé, et en quelque sorte opposé à l'enseignement moderne.

Je suis également partisan du maintien de ces deux enseignements, chacun dans sa sphère, et pour l'usage des esprits qui lui sont appropriés; mais il me paraît qu'ils doivent être donnés dans des établissements séparés, par des professeurs distincts, avec des méthodes et des terminaisons — je ne dis pas des sanctions — différentes.

Entrons dans des explications plus circonstanciées.

J'estime que l'enseignement classique dans nos sociétés est destiné à être de plus en plus réservé à des minorités, et qu'en tout cas il est préjudiciable de le rendre obliga-

toire pour la plus grande partie de la jeunesse, comme on l'a fait trop absolument, par des règlements et des privilèges.

Ce n'est pas là une question d'hostilité personnelle : j'ai été un des plus brillants élèves de l'enseignement classique, il n'y a aucune vanité à mon âge à le rappeler. Mais je crois que cet enseignement n'est plus autant qu'autrefois en harmonie avec les nécessités et les besoins pratiques de la société moderne, c'est-à-dire qu'il ne prépare pas suffisamment aux carrières et aux professions utiles à cette société.

L'enseignement classique ne convient plus guère aujourd'hui qu'aux familles qui désirent pour leurs enfants une culture littéraire, plus délicate en quelque sorte, et plus esthétique que celle de la majorité : je ne dis ni plus morale, ni plus haute au point de vue intellectuel, la culture scientifique étant au moins égale à la culture littéraire sous ce rapport. Mais un enseignement fondé surtout sur l'étude des auteurs classiques est devenu un instrument insuffisant pour le développement de la grande majorité des citoyens des États modernes, et des Français en particulier.

La majorité des hommes désire aujourd'hui posséder une culture plus appropriée à la destination pratique de la vie moderne.

En sortant des bancs de l'enseignement secondaire, il faut que le jeune homme entre de suite dans la lutte pour la vie, et qu'il y entre déjà pourvu de connaissances qui lui permettent d'y frayer immédiatement sa route.

Or l'étude des auteurs anciens, la connaissance de la rhétorique et des autres matières fondamentales de l'enseignement classique ne préparent pas suffisamment à

cette lutte. Par ce viatique des études classiques, on ne trouve une carrière dans la vie moderne que si l'on se destine à l'enseignement, ou bien si l'on possède pour ces études un goût spécial et les espérances d'un talent exceptionnel. En dehors de ces conditions, on ne saurait s'y livrer sans risques, à moins qu'on ne jouisse d'une certaine fortune personnelle. En sortant du lycée, si l'on veut entrer dans une carrière pratique, on est donc obligé de reprendre toutes ses études et, ce qui est plus grave, d'imprimer à son esprit une direction nouvelle, assujettie à des méthodes auxquelles la culture classique n'a pas façonné les esprits. Telle est la cause qui pousse tant de jeunes gens vers les carrières assurément estimables du fonctionnariat, par défaut de préparation suffisante aux carrières industrielles, agricoles et commerciales.

L'éducation moderne, au contraire, si elle était convenablement dirigée, devrait reposer essentiellement sur l'étude du français, des langues modernes et des sciences, et préparer d'une façon fructueuse aux carrières par lesquelles les citoyens peuvent vivre et servir leur patrie d'une manière indépendante.

Je vais examiner à ce point de vue et parallèlement les divers problèmes qui concernent l'enseignement moderne, comparé à l'enseignement classique, ce dernier reposant sur les langues anciennes.

Nous rencontrons tout d'abord une question générale, qui est commune aux deux enseignements : celle des programmes, soit pour le cours des études, soit pour les baccalauréats qui en forment jusqu'ici la sanction.

Ces programmes n'ont cessé de faire l'objet des délibérations du conseil supérieur de l'instruction publique ; ils ont été continuellement remaniés depuis vingt ans. Et

cependant l'on n'a cessé de se plaindre de leur surcharge, résultant surtout de ce qu'ils sont rédigés et imposés par des spécialistes.

En ce qui touche la surcharge des programmes et leur existence même, je ne puis que reproduire ici un avis que j'ai toujours soutenu, c'est celui de leur suppression complète ; mais cet avis n'a point prévalu jusqu'ici.

Si j'ai soutenu qu'il ne devrait pas y avoir de programmes, c'est qu'ils ne me paraissent pas constituer la preuve ni d'une capacité, ni d'un développement intellectuel spécial de la part des candidats : ils prouvent seulement leur mémoire, et une mémoire souvent soumise à une préparation artificielle, qui ne laisse que peu de traces après l'examen. On devrait se borner à dire : telle année, on enseignera l'histoire ancienne ; telle autre, l'histoire romaine ; telle autre, on expliquera les œuvres de Virgile ou de Cicéron ; telle autre, l'arithmétique, etc.

Le professeur serait ainsi libre d'enseigner, sous la forme et dans la mesure qui lui conviendraient, les éléments de l'histoire, ou de l'arithmétique, ou ceux de l'interprétation des auteurs anciens ; la réalité et la bonté de son enseignement étant soumises au contrôle, bien entendu, tant des proviseurs que des inspecteurs, chargés de s'assurer s'il fait réellement travailler ses élèves et quel est le fruit qu'ils tirent de leur travail.

A mon avis, le but que doit se proposer le professeur, ce n'est pas d'enseigner un à un tous les articles d'un programme, détaillé point par point, mais c'est de donner à ses élèves une connaissance générale suffisante du sujet et surtout d'exciter les esprits des enfants, en éveillant leur curiosité et en leur communiquant le goût des choses qu'il enseigne, ainsi que le désir de les étudier par eux-

mêmes, dans la mesure de leur âge et de leur intelligence. En les provoquant ainsi à l'effort personnel, soit par l'étude de tel ou tel auteur ancien, ou français, ou allemand, ou autre ; soit par l'étude de l'histoire de telle ou telle époque ; soit enfin par l'étude de ces éléments des sciences, qui doivent faire l'objet principal de l'enseignement moderne et dont les commencements au moins sont comportés aussi par l'enseignement classique, en procédant ainsi, le professeur aura atteint, suivant moi, le but. Il l'aura atteint même si l'élève ne s'est attaché qu'à une partie des choses qui lui ont été apprises ; il importe seulement qu'il s'y soit intéressé et qu'il ait fait un travail d'assimilation personnelle. Il ne s'agit pas, en effet, d'entonner en quelque sorte à l'esprit, ou plutôt à la mémoire de l'enfant, une multitude d'articles compris dans un programme régulier; comme, dans la « question judiciaire » d'autrefois, on entonnait au malheureux patient un certain nombre de litres d'eau, destinés à traverser les intestins et à s'évacuer au dehors.

Non ! il faut intéresser, frapper l'enfant par un certain nombre d'idées, de notions qui resteront dans son esprit et lui procureront une instruction, c'est-à-dire une culture durable.

J'ai vu discuter et appliquer bien des programmes depuis vingt ans, sans qu'on cessât de se plaindre de leur surcharge ; et, cependant sans que les professeurs spéciaux chargés de les reviser cessassent de maintenir cette surcharge ; invariablement, ils déclaraient pour chacun des articles du programme qu'il était indispensable. Ils s'attachent avec persistance à démontrer successivement l'utilité de chaque article que l'on propose de supprimer et la nécessité de l'enseignement intégral de toutes les

parties de chaque science. Et, cependant, les mêmes professeurs s'empressent de reconnaître que la plupart des élèves qui ont reçu un pareil enseignement ne le reproduisent ensuite aux examens que par un pur exercice de mémoire.

Aussi, que voyez-vous souvent ? J'ai eu plus d'une fois les confidences de divers professeurs, à qui leurs élèves disaient : « Ne pourriez-vous pas nous dicter votre cours ? » Les professeurs résistaient et avec raison. Certes, la pratique des cours dictés devrait être interdite, car c'est le moyen d'enlever aux enfants toute initiative; qu'ils sachent plus ou moins, peu importe au fond, ils en retiendront toujours quelque chose si vous les avez intéressés, et cela suffit. En faisant travailler leur esprit, vous avez atteint le but.

Cela peut se faire d'ailleurs par toutes sortes de voies et moyens, que le professeur, s'il est capable, saura connaître ou imaginer, sans qu'il soit besoin de lui prescrire un artifice particulier et surtout de faire retenir aux enfants, par la pure mémoire, des milliers de noms et de dates, sans aucun fruit pour leur développement intellectuel.

Ainsi je conclurais à la suppression des programmes détaillés de tout ordre, pour les études ou les examens; c'est leur emploi qui frappe d'impuissance l'initiative individuelle du professeur et de l'élève.

Il est une autre question, celle des allègements à apporter aux programmes, non plus dans le détail de leurs articles, mais sous le rapport du nombre et de la nature des objets enseignés. On a souvent proposé de rendre facultatifs certains enseignements. Cela dépend du développement et du caractère qu'on donnera tant à

l'enseignement classique qu'à l'enseignement moderne.

Sur la question du grec, par exemple, je commence par déclarer que si j'avais quelque préjugé sur le grec, ce serait en sa faveur. Je suis un des rares élèves de l'Université qui en ont conservé quelque connaissance, quoique je ne sois pas spécialiste en cette matière. J'estime que le grec est la plus belle des langues antiques, au point de vue littéraire et philosophique. Mais je ne puis m'empêcher de constater, avec regret sans doute, qu'en fait le grec ne sert à rien dans nos sociétés modernes, si ce n'est au point de vue de la culture littéraire, et que les élèves de nos lycées ne l'apprennent plus sérieusement depuis bien des années. Dans ces conditions, l'enseignement du grec ne devrait donc être conservé, à mon avis, comme obligatoire, même dans l'enseignement classique ancien, si ce n'est pour les jeunes gens ou les familles qui désirent avoir cette culture spéciale et qui ont un goût suffisant pour s'y adonner de bonne volonté.

A cet égard, on a fait bien des raisonnements un peu puérils pour maintenir quelque utilité pratique au grec. Ainsi, on a cherché à établir que le grec servait aux médecins. C'est là une opinion que pas un professionnel ne prend au sérieux. Un médecin de notre temps n'a pas besoin de savoir un mot de grec. Cela ne sert qu'à fabriquer des noms de maladies, ou bien d'instruments pour des opérations chimiques ou physiques. Que ces noms soient conformes aux règles d'une étymologie rigoureuse ou non, peu importe, du moment où l'on s'entend; dût-on faire une construction de mots contraire aux règles, comme dans le mot radiographie qui est d'actualité aujourd'hui. C'est, en effet, un mot hybride, formé de grec et de latin. Mais qu'est-ce que cela fait, pourvu que

tout le monde sache qu'il s'applique à un certain phénomène bien défini?

En réalité, la suppression du grec s'est déjà opérée d'elle-même, et, dans l'enseignement classique, c'est à peine si, une fois leurs études terminées, nos jeunes gens se rappellent encore l'alphabet grec.

On s'est demandé encore dans quelle mesure les programmes devraient être diversifiés suivant les conditions locales de tel ou tel établissement public. Je suis partisan de cette diversité, pourvu qu'on l'applique avec mesure. Mais je crois que cette question s'appliquerait à l'enseignement moderne, qui professe la langue italienne dans les départements frontières de l'Italie, la langue espagnole à Bordeaux et à Bayonne, la langue arabe vulgaire en Algérie, etc., plutôt qu'à l'enseignement classique.

J'en dirai autant pour la part d'initiative qu'il convient de laisser, dans les matières facultatives, aux professeurs et aux conseils établis auprès de chaque maison d'éducation.

J'arrive maintenant d'une façon plus particulière à l'enseignement moderne.

L'organisation solide de cet enseignement est une chose tout à fait indispensable, étant donnée la direction des sociétés et de la civilisation humaine.

Voici comment je la comprends :

En premier lieu, quelle doit être la direction générale de l'enseignement moderne? Je crois que cette direction doit être surtout scientifique; tandis qu'aujourd'hui on en a fait, en somme, un second enseignement classique d'un ordre inférieur, c'est-à-dire un enseignement littéraire et fondé sur les langues modernes, au lieu de l'être sur le grec et le latin. Or c'est là une conception inexacte

à mon avis, et qui paralyse tout l'essor du nouvel enseignement et les fruits que l'on espérait en tirer.

L'enseignement moderne, pour être réellement fructueux à ses élèves et à la France, doit communiquer à ses élèves des connnaissances susceptibles de devenir utiles plus tard, c'est-à-dire de leur permettre de concourir, par eux-mêmes et en vertu de leur initiative propre, aux progrès incessants des sociétés modernes, progrès fondés sur les sciences et sur leurs applications.

Je parle de l'enseignement scientifique en général et non de l'enseignement professionnel, qui en découle d'ailleurs, et sur lequel je reviendrai tout à l'heure.

A l'heure actuelle et dans l'état présent de la civilisation des races européennes, il faut que l'esprit de nos enfants s'habitue de bonne heure aux conceptions et aux méthodes scientifiques, en un mot à tout l'ensemble des idées qui caractérisent la civilisation moderne; ce sont ces conceptions, ces méthodes, ces idées qui devraient prédominer dans l'enseignement. A ce point de vue, je pense que l'enseignement moderne a été en partie faussé.

A ses débuts, on lui avait donné une forme scientifique assez générale, que l'on a restreinte de plus en plus, jusqu'à un degré tel que l'on en a fait une véritable doublure de l'enseignement classique, en s'imaginant qu'il suffisait d'y remplacer les langues anciennes, grec et latin, par les langues modernes, l'allemand et l'anglais, et, dans certaines régions, par l'italien, l'espagnol ou même l'arabe, tout en conservant le caractère essentiellement littéraire du vieil enseignement classique.

Sans doute, je suis le premier à reconnaître que l'idée d'enseigner ces langues modernes est excellente, mais

non celle d'en faire un enseignement classique et littéraire.

C'est là le vice peut-être le plus grave de ce nouvel enseignement. En effet, une telle conception a eu pour résultat non seulement d'y amoindrir le rôle des sciences, qui aurait dû être prépondérant, mais d'entraver la connaissance des langues vivantes elles-mêmes. A l'heure présente, dans l'enseignement moderne, les élèves n'acquièrent pas une connaissance réelle, effective, ni de l'allemand, ni de l'anglais, ni des autres langues modernes. On ne leur apprend ni à les parler, ni à les écrire, de façon à pouvoir en faire un usage pratique. Au lieu de cela on enseigne aux élèves à admirer les beautés littéraires des auteurs allemands et anglais, de la même façon et par les mêmes procédés par lesquels on apprend aux élèves de l'enseignement classique ancien à admirer les beautés littéraires des auteurs grecs et latins. On a calqué pour ce prétendu enseignement moderne le moule du vieil enseignement classique.

La chose est arrivée par suite d'une conception inexacte de sa destination, et surtout parce que l'on a choisi les mêmes professeurs, élevés dans les mêmes établissements, c'est-à-dire ayant tous passé par la même filière de l'agrégation.

L'esprit de ces professeurs est rompu ainsi à de certaines méthodes, en dehors desquelles ils ne comprennent pas leur rôle éducateur. J'ai entendu maintes fois des professeurs d'allemand ou d'anglais, qui se considéreraient comme déshonorés s'ils apprenaient à leurs élèves à parler et à écrire pour l'usage courant les langues qu'ils enseignent. « C'est aux maîtres de langues à faire cette besogne », et ils la méprisent.

L'idée fondamentale de ces professeurs, fort honorables et fort instruits d'ailleurs, c'est qu'ils doivent enseigner avant tout les auteurs classiques allemands ou anglais, c'est qu'ils doivent commenter Gœthe, Shakespeare, Schiller, comme on le fait dans les classes de lettres pour les grands auteurs grecs ou latins, Homère, Sophocle, Cicéron.

Il résulte en outre de cette idée fausse ce grave inconvénient que, dans l'enseignement moderne, les professeurs de langues tendent à fausser notre culture nationale française, en substituant aux anciens, qui représentent pour nous des traditions d'origine, la tradition allemande ou la tradition anglaise. Or il est évident que nous ne devons pas prendre comme type la culture allemande ou anglaise. Certes, je ne veux pas dire que nous ne devions pas les faire connaître à nos élèves, mais seulement à titre secondaire, en les subordonnant, pour la France du moins, à une culture purement française, et seulement comme conclusion finale de la connaissance pratique de l'allemand et de l'anglais, préalablement acquise. Tandis qu'au contraire les procédés d'éducation suivis aujourd'hui ont pour effet de faire regarder une semblable connaissance pratique comme superflue, ou du moins accessoire, ainsi qu'elle l'est devenue pour le grec et le latin.

Dans l'enseignement moderne, il doit exister assurément une portion littéraire considérable ; mais cette portion doit être tirée des auteurs français.

En un mot, si l'enseigement littéraire cesse d'avoir pour base le grec et le latin, il doit avoir désormais pour fondement, en France, la langue française. Quant aux langues modernes, comme l'allemand ou l'anglais, on

doit, je le répète, rechercher surtout leur utilité pratique, c'est-à-dire qu'on doit enseigner avant tout à les parler et à les écrire.

Je voyais encore ces jours-ci de gros industriels belges qui se plaignaient en disant : « Nous sommes obligés, pour nos affaires, de prendre les jeunes gens allemands qui nous arrivent, parlant aussi et écrivant le français. C'est qu'ils sont capables, quoique moins bien que vos nationaux, de rédiger nos lettres commerciales et de s'entretenir indifféremment soit dans leur propre langue, soit en anglais, soit en français.

« Au contraire, quand nous prenons un Français, il est d'ordinaire incapable d'écrire en allemand ou en anglais une lettre d'affaires, ou de soutenir une conversation. »

Telle est la plainte universelle.

L'enseignement moderne aurait dû remédier à cet état de choses.

Or qu'a-t-on fait ?

On fait étudier à l'élève pendant huit ans les langues allemande et anglaise, et même, au début, on n'en faisait étudier qu'une seule.

J'ai été obligé, à cette époque, de me fâcher avec le directeur de l'enseignement secondaire, qui ne comprenait pas qu'on pût enseigner à la fois l'allemand et l'anglais, et qui répondait qu'on n'avait pas, dans les classes, le temps matériel de le faire.

Pourquoi ? Parce qu'on avait adopté de point en point le programme du vieil enseignement classique et qu'on échelonnait l'allemand et l'anglais suivant la même méthode que le latin, d'après l'explication de la grammaire et des auteurs réputés classiques. De cette manière, il ne restait plus assez de temps pour enseigner deux

langues, pas plus qu'on n'en aurait aujourd'hui pour enseigner à la fois le grec et le latin.

Il y a là une réforme capitale qu'on ne pourra pas entreprendre tant qu'on recrutera les maîtres d'allemand et d'anglais d'après les méthodes et programmes usités jusqu'ici dans les épreuves des concours d'agrégation. Il faut qu'on s'efforce de changer le système actuel. Assurément les jeunes gens qui se destinent au professorat classique sont fort instruits, fort capables; mais ils ont pris une direction d'esprit telle qu'à moins d'agir très fortement sur eux ou plutôt sur leurs professeurs mêmes, on n'obtiendra pas qu'ils modifient leur méthode dans l'enseignement des langues.

Ils possèdent à fond la méthode du vieil enseignement classique, et ils l'utilisent fidèlement pour enseigner à leurs élèves l'allemand et l'anglais.

C'est là une marche tout à fait nuisible: c'est l'une des fautes capitales qui ont été commises dans l'enseignement moderne.....

..... Cette critique de l'enseignement moderne est liée à une autre que voici :

On a voulu calquer l'enseignement moderne sur l'enseignement classique, en le distribuant en un nombre d'années.

On a d'abord adopté la même division en classes et en études, c'est-à-dire la même combinaison qui existe dans l'enseignement secondaire. On a également adopté la même distinction des professeurs et des maîtres répétiteurs. On a par là même inculqué à l'enseignement moderne les défauts essentiels de l'enseignement secondaire. Tandis que l'enseignement moderne aurait dû être, à mon avis, organisé par des procédés semblables à ceux

de l'enseignement primaire supérieur, où les distinctions fâcheuses que je viens de rappeler n'existent pas, au moins comme fondamentales.

C'est là une nouvelle faute capitale qui a été commise lorsqu'on a inauguré l'enseignement moderne, il y a dix ans, et cet enseignement aura bien de la peine à s'en relever. Quand une organisation est faussée dès les origines, il s'y crée des situations et des intérêts contre lesquels il est presque impossible de réagir ensuite.

La faute est d'autant plus frappante que les congréganistes, rivaux de l'enseignement de l'État, ne l'ont pas commise; ils ont pris simplement leurs écoles primaires supérieures, ils les ont développées, et aujourd'hui ils arrivent et au niveau du baccalauréat et au développement de l'enseignement moderne, d'une façon plus simple, plus rapide, et tout aussi fructueuse que notre enseignement actuel. Peut-être même leurs élèves savent-ils mieux les langues vivantes que les nôtres.

Je n'ai pas de renseignements suffisamment développés pour insister sur ce dernier point. En tout cas, il ne s'agit pas là d'une utopie; ce que je demande est déjà réalisé, à côté de nous, en dehors de l'Université, et j'estime que l'Université aurait beaucoup mieux fait d'adopter ce système et qu'elle ferait bien, même à l'heure présente, de modifier le sien en conséquence.

Voici une autre faute, très grave également, commise dans l'organisation de l'enseignement moderne. Quand on l'a organisé, et j'ai assisté à cette organisation, on s'est aperçu qu'en lui assurant sa durée légitime, elle comportait deux années de moins que l'enseignement classique. Aussitôt le souci fondamental des directeurs a été d'ajou-

ter deux ans à l'enseignement moderne, pour qu'il ne pût pas finir plus tôt.....

..... Le souci principal a été de niveler les deux enseignements.

On s'est dit : « Tous les enfants, tous les jeunes gens abandonneront l'enseignement classique et passeront par l'enseignement moderne, si nous leur ouvrons une route plus courte. » Alors on a remédié à ce prétendu inconvénient, d'une manière artificielle, en ajoutant une série de matières diverses aux programmes, ce qui a abouti à prolonger les études d'une année.

Or, il eût été préférable de toute façon que cet enseignement moderne comportât deux années de moins, afin que les jeunes gens puissent les consacrer aux études professionnelles.

Aujourd'hui les jeunes gens qui veulent entrer dans les carrières industrielles ou scientifiques y entrent trop tard ; leur esprit n'a plus la même souplesse, ni la même facilité à se prêter aux études professionnelles. Avec les deux années que l'enseignement moderne aurait laissées disponibles, la place nécessaire était toute trouvée.

Je n'en veux pour preuve que ce qui s'est passé pour les études médicales notamment, ainsi que je viens de le rappeler.

A un moment donné, on s'est aperçu que les jeunes gens sortis des lycées n'avaient pas la préparation suffisante pour entreprendre immédiatement les études médicales. On a créé alors ce qu'on a appelé le P. C. N., c'est-à-dire une année d'études supplémentaires, pour la physique, la chimie, les sciences naturelles.

Voilà bien une année qui aurait dû toujours être portée en diminution de l'enseignement moderne.

Pour les études agronomiques, il y a aussi un certain nombre de matières qu'il faut s'assimiler de bonne heure.

Il en est de même parmi les études industrielles, surtout pour celles qui exigent certaines connaissances scientifiques ; je citerai ces industries d'électricité, qui prennent partout une extension énorme et qui réclament, au point de vue pratique, des connaissances scientifiques très approfondies. Des écoles d'électricité se sont fondées pour ces objets en Suisse et en Belgique. En France, on commence d'ailleurs à en organiser.

Or, ces matières relèvent de l'enseignement moderne. C'est là une des raisons pour lesquelles il y aurait eu tout profit, je le répète, au point de vue social, à ce que cet enseignement demeurât plus court de plusieurs années que l'enseignement classique, afin de rendre possibles les études professionnelles dès l'adolescence.

Tout au contraire, on s'est ingénié à allonger l'enseignement moderne, sous l'empire de vues un peu étroites, et dans la crainte que sa brièveté plus grande ne nuisît à l'enseignement classique.

Telles sont les causes pour lesquelles j'aurais voulu que l'enseignement moderne ne fût pas donné dans les mêmes établissements, ni par les mêmes méthodes, ni par le même personnel que l'enseignement classique; attendu que l'un de ces enseignements réagit d'une manière nécessaire sur l'autre, lorsqu'ils relèvent d'un même organisme.

Cet inconvénient ne se serait pas produit si l'on avait institué un enseignement moderne autonome. Ce n'est pas que je sois très partisan de l'autonomie des lycées; mais, par contre, j'admettrais parfaitement et je voudrais une

certaine autonomie, aussi étendue que possible, pour chacun des grands groupes d'enseignement.

Si cette distinction avait été faite dès l'origine de l'enseignement moderne, nous aurions eu beaucoup plus de souplesse dans les méthodes, dans le recrutement des professeurs, dans les programmes, et la durée plus courte des études aurait permis plus facilement de les donner comme base aux enseignements professionnels des gran des industries.....

II

Déposition de M. Lavisse.

(Extraits).

..... Si l'enseignement secondaire ne subit pas une crise proprement dite — le mot serait un peu gros — il ressent un très grand malaise, dont les causes sont, les unes d'ordre politique et administratif, les autres d'ordre pédagogique.

Les causes politiques sont celles-ci : l'enseignement secondaire n'est plus gouverné d'en haut; pour dire ma pensée d'un mot, il y a absence du Ministre de l'instruction publique; l'action ministérielle ne se fait pas sentir, d'abord parce que le ministre ne reste pas longtemps au pouvoir et ensuite parce que, exception faite pour deux ou trois ministres à qui nous devons une grande reconnaissance, il est fort occupé par d'autres affaires que les nôtres. La main qui fait jouer les ressorts se dérobant, les ressorts jouent mal et se détendent.

Je vais en donner un exemple :

Les inspecteurs généraux sont des agents de transmission et d'information. Il semble que, au moment où ils vont partir en tournée, le ministre devrait les réunir dans son cabinet, leur donner des instructions, puis les réunir à leur retour pour les interroger et recueillir leurs

informations. J'ai été, il y a trente ans et plus, attaché au cabinet de M. Duruy, et j'ai toujours vu M. Duruy réunir les inspecteurs généraux au départ et au retour.

Aujourd'hui les inspecteurs généraux s'en vont un à un, sans s'être concertés sur une direction à donner. Il peut arriver, et il arrive que des inspecteurs généraux du même ordre d'études, se succédant dans une même classe à un an de distance, donnent des instructions absolument contradictoires.

Les défauts de l'inspection générale sont extrêmement graves. L'inspection est très rapide; elle s'occupe rarement de l'ensemble d'une maison. Il faudrait savoir, quand une maison va bien ou mal, quelles en sont les raisons. Or les inspecteurs ne rapportent guère que des notes individuelles, justes suffisantes pour discuter la question de savoir s'il faut donner une promotion ou les palmes académiques à tel ou tel.

L'action des autorités locales, recteurs, inspecteurs d'académie, ne se fait guère sentir dans l'enseignement secondaire. Les recteurs, depuis la constitution des universités, ont fort à faire avec l'enseignement supérieur; les inspecteurs d'académie sont à peu près absorbés par l'enseignement primaire.

Pour ma part, je ne regretterais pas du tout cet affaiblissement de l'autorité, si nous avions une liberté organisée.

Or, nous avons les apparences de cette organisation, toute une hiérarchie de conseils : conseils de professeurs dans les lycées, conseils académiques aux chefs-lieux d'académie et, auprès du ministre, conseil supérieur de l'instruction publique. Mais les conseils des professeurs, pour diverses raisons dont je donnerai quelques-unes

dans un moment, ne sont pas vivants du tout; ils sont à peu près inutiles. Je ne connais rien de plus inutile, d'autre part, que les conseils académiques; ce sont des assemblées où l'on entend des lectures de rapports. Le conseil supérieur a beaucoup de défauts. Il est trop strictement professionnel. Les sessions sont très chargées, surtout d'affaires contentieuses et disciplinaires; elles sont courtes; il faut se hâter, se bousculer; le plus souvent, on enregistre ce qui a été préparé et délibéré par l'administration. On a rarement le plaisir de sentir que l'on fasse bien une bonne besogne. Bref, ce conseil ne répond pas aux espérances qu'il avait fait concevoir au début.

Nous sommes donc affligés dans l'Université de France d'un faux parlementarisme. Ainsi, ni autorité d'une part, ni liberté d'autre part; c'est un régime tout à fait singulier, mixte, bâtard, et qui suffirait à lui seul pour créer le malaise dont nous souffrons.

A ces maux, quels seraient les remèdes? Une plus grande stabilité du pouvoir ministériel; une plus grande application du ministre à nos affaires, qui méritent bien cette application; une réorganisation des conseils. Je n'insiste pas sur ce dernier point, parce que le Parlement doit être saisi de propositions de loi sur la réforme des conseils.

J'arrive aux raisons pédagogiques du malaise de l'enseignement secondaire.

Tandis que les élèves des écoles primaires et les étudiants des universités sont, pour ainsi dire, des catégories précises de personnes, ayant des besoins bien définis, les élèves de nos lycées et collèges sont destinés, les uns à la vie pratique immédiate, dans l'agriculture, le

commerce et l'industrie, les autres à des études supérieures qui les mèneront aux professions libérales. Il est impossible *a priori* que les mêmes études conviennent aux uns et aux autres. Et tout de suite surgit la querelle fameuse des anciens et des modernes. Mais, même si l'on ne considère que le second des deux groupes de collégiens, celui qui se destine aux professions libérales, c'est une question à savoir si l'étude des lettres anciennes doit, à perpétuité, leur être imposée comme étant la seule qui soit vraiment éducative.

Sur cette question, qui certainement reviendra souvent devant la Commission, je me contenterai de déclarations très brèves.

J'ai assisté à la création, par M. Duruy, d'un enseignement destiné aux collégiens qui ne prétendent pas aux professions libérales. M. Duruy aimait à raconter comment l'idée lui en vint. Il visitait, étant inspecteur général, un petit lycée de Bretagne. Dans la classe de quatrième, un enfant, manifestement fils de paysan, paysan lui-même et fait pour demeurer paysan, ânonna péniblement quelques lignes de grec. M. Duruy lui demanda quelle était la profession de ses parents et ce qu'il comptait faire lui-même. Le père était cultivateur et le fils voulait lui succéder. Une explication de texte grec par un enfant bâti comme était celui-là et destiné à la vie des champs était évidemment ridicule. M. Duruy, le soir même, dans une lettre adressée au Ministre de l'instruction publique, lui traçait le plan d'un enseignement secondaire nouveau à l'usage des futurs agriculteurs, commerçants ou industriels.

Devenu ministre, il créa cet enseignement. L'idée en était excellente : sur un fonds commun de connaissances

intellectuelles indispensables, placer des connaissances pratiques spéciales, variables selon les régions et les professions. M. Duruy se mit à l'œuvre; malheureusement il avait tout à faire : rédiger les programmes, former un personnel, créer de nouveaux collèges. L'État ne lui donna presque pas d'argent. L'Université d'alors lui fit presque tout entière une guerre acharnée. Et le nouvel enseignement, malgré des prodiges de patience et d'ingéniosité, et bien que des résultats considérables eussent été obtenus, ne put être, dès l'origine, bâti à chaux et à sable.

Il a disparu; à sa place, on a mis l'enseignement moderne. Ceci, c'est tout autre chose. C'est un enseignement classique traditionnel.

Je ne conteste en aucune façon la légitimité de l'enseignement classique moderne. J'ai eu à ce sujet des préventions que l'expérience et la réflexion ont dissipées. La langue et la littérature française, — si imparfaitement enseignées dans l'enseignement classique gréco-latin, — deux langues et littératures modernes, les enseignements scientifique, historique et géographique, suffisent assurément à donner aux écoliers une véritable culture classique, intellectuelle et morale.

Un des arguments le plus souvent produits par les défenseurs intransigeants de l'enseignement des langues anciennes, c'est qu'il est impossible de bien savoir le français si on n'a pas étudié le latin. Quantité de personnes ont étudié la latin, qui écrivent mal le français. D'autre part, il suffit que des écrivains qui n'ont jamais appris le latin écrivent bien le français pour que l'argument soit réfuté. Or, parmi les écrivains contemporains, on en peut citer qui n'ont pas fait d'études latines, comme George Sand et Alexandre Dumas fils. Prévost-Paradol est

entré à l'École normale grâce à sa dissertation française; il avait failli être refusé pour le latin. Dans notre grande période classique, La Rochefoucauld ne savait pas le latin.

J'admets donc pour ma part l'égale valeur des deux enseignements, par conséquent, le droit de l'un et de l'autre aux mêmes sanctions. Les raisons données pour interdire les facultés de droit et de médecine aux élèves de l'enseignement moderne me semblent être des préjugés que je discuterais volontiers si j'y étais invité.

Mais voici une objection grave. Cet enseignement classique nouveau, pas plus que l'ancien, ne prépare directement à la vie pratique. Il dirigera les écoliers vers les professions libérales et les fonctions d'État, tout comme l'autre. Et le nombre s'accroîtra des candidats à ces fonctions et professions. Même les modernes auront cet avantage que, leurs études se trouvant achevées plus tôt, ils pourront, avant leurs concurrents de l'ancien enseignement, entrer comme étudiants dans les universités. Sur ce dernier point on peut répondre que les universités, tout comme les grandes écoles, peuvent exiger à l'entrée de leurs facultés un âge minimum. Quant au reste, s'il est vrai qu'un enseignement qui fait une place beaucoup plus grande aux langues et littératures modernes est plus pratique, parce qu'il prépare mieux à l'intelligence de l'esprit moderne, il est certain qu'il ne remplace pas l'ancien enseignement spécial.

Un enseignement classique entre en concurrence avec un autre enseignement classique : voilà la vérité.

Il n'est pas démontré du tout que le nombre des candidats aux fonctions et professions s'en trouvera augmenté. Les uns prendront une voie, les autres pren-

dront l'autre. Et, pour conclure, il y aura profit pour la communauté à recevoir des esprits également bien cultivés, mais par des moyens différents. Cette variété enrichira l'esprit national.

Reste à refaire l'enseignement spécial. En ce moment même, par la force des choses, il se reconstitue dans une certaine mesure par les écoles primaires supérieures. Ici il se fait un effort tout à fait curieux et intéressant, pour élever l'enseignement primaire jusqu'au niveau de l'ancien enseignement spécial.

Pourquoi un certain nombre de ces écoles ne recevraient-elles pas le titre de collège? Les mots, les titres ont leur importance. Des parents qui hésiteraient à mettre leurs enfants dans des écoles appelées écoles seraient attirés par ce titre de collège. Il faudrait, bien entendu, garder les programmes et le personnel.

Voici donc quels seraient les trois types de l'enseignement secondaire : écoles d'enseignement primaire supérieur, devenues, avec quelques développements à déterminer, des collèges orientés vers la vie pratique; collèges classiques d'enseignement moderne; collèges classiques gréco-latins, ceux-ci moins nombreux, mais franchement classiques dans le sens ancien du mot. Il y faudrait restaurer l'étude du grec, aujourd'hui à peu près abandonnée, ce qui est un grand dommage, car la grande éducatrice antique, ce n'est pas Rome, c'est la Grèce. La littérature latine est presque tout entière une littérature d'imitation, elle est très courte; la grande littérature originale et féconde, riche en penseurs, en philosophes comme en artistes, c'est la littérature grecque. Il faut que l'hellénisme garde sa place dans le grand courant intellectuel national.

Entre les trois types de collèges, il sera nécessaire d'établir une communication. La répartition des enfants entre ces différentes maisons ne peut être réglée une fois pour toutes, au début des études. La vocation d'un enfant de huit à neuf ans est inconnue. Dans un pays démocratique, elle ne peut être déterminée uniquement par la fortune des parents : il faut pouvoir prendre dans les écoles primaires les enfants capables de recevoir la plus haute culture. D'où la nécessité d'une éducation commune jusque vers l'âge de douze ans. Le régime est très praticable. Des maîtres excellents pensent qu'il n'est pas nécessaire de commencer de si bonne heure les études gréco-latines. Les écoliers préparés par une bonne éducation primaire feraient de rapides progrès dans ces études, et tout le monde ou à peu près est convaincu qu'une grande économie de temps pourrait être prélevée sur les exercices scolaires comme on les pratique aujourd'hui.

Après ces observations générales, nécessairement un peu vagues, mais qui pourraient être précisées, je voudrais, pour serrer de plus près quelques questions, examiner le régime actuel de nos lycées et chercher comment il pourrait être réformé.

Pour commencer, le chef de la maison, le proviseur, est, à l'heure qu'il est, un personnage diminué. Son autorité est amoindrie, pour des raisons générales, parce que, toute autorité étant affaiblie, il serait bien extraordinaire que celle du proviseur fût demeurée intacte. D'autre part, quelques tentatives ont été faites pour mettre une autre autorité à côté de la sienne, celle des professeurs. Donc, autorité amoindrie, mais sans compensation sérieuse. Ce que j'ai dit tout à l'heure de l'état général se retrouve

dans chaque lycée : moins d'autorité, rien qui la remplace. Conséquence : plus que jamais sévit le mal de l'individualisme; chacun fait ce qu'il peut, du mieux qu'il peut, mais ne s'occupe que de sa tâche personnelle. Le corps enseignant d'un lycée n'a pas de vie collective : il se compose de personnes simplement juxtaposées.

Faut-il donc rendre au proviseur l'autorité si grande qu'il avait autrefois? Le régime, en un mot, doit-il être monarchique ou, au contraire, républicain?

A l'heure présente, le pur régime monarchique est inapplicable dans les lycées, et le régime républicain me paraît également impossible parce que les professeurs n'y sont pas du tout préparés. Il faudrait donc un mélange d'autorité et de liberté : un proviseur qui eût une autorité réelle, mais qui fût secondé et contrôlé par un conseil sérieux de collaborateurs. Seulement, pour collaborer, il faut, par définition, avoir quelque chose à faire ensemble; or, à l'heure actuelle, on n'a rien à faire ensemble pour la raison bien simple que tout est prescrit. Le régime disciplinaire est établi par des règlements. Dans tous les lycées de France, on se lève à la même heure, on se couche à la même heure; mêmes heures pour les repas, les classes, les récréations. De même, le régime des études, programmes, exercices scolaires, est réglé jusque dans les plus petits détails.

Alors quelle matière à collaboration? A peu près rien. Des hommes sérieux comme sont nos professeurs ne peuvent s'intéresser à des apparences.

C'est pourquoi un des grands remèdes à la situation présente serait la destruction de l'uniformité.....

..... L'uniformité du régime disciplinaire est absurde. Il est absurde, par exemple, que dans les pays méridio-

naux les récréations soient aux mêmes heures qu'au nord. Entre une heure et deux heures, l'été, dans le Midi, les élèves ne peuvent se tenir debout dans la cour. Tous les lycées ne sont pas situés sous la même latitude que la rue de Grenelle, où s'élaborent les règlements applicables à Marseille comme à Dunkerque. Et ceci, bien entendu, n'est qu'un exemple, entre beaucoup que l'on pourrait choisir, de différences possibles dans le régime disciplinaire. De même les méthodes d'enseignement, les procédés pourraient varier. Par exemple, le système rigide des classes, qui lie les uns aux autres, pour toutes les matières d'enseignement, des élèves de force inégale, ne donne pas de si bons résultats qu'on ne puisse en imaginer un autre.

Supposez une maison établissant son régime sous la sauvegarde d'un certain nombre de règles générales, bien entendu, et un corps de professeurs délibérant sur une matière si importante, engageant sa responsabilité, s'efforçant toujours vers le mieux, chacun d'eux s'intéressera à la maison, qui sera en partie son œuvre.

En somme, il faudrait donner à nos lycées une certaine autonomie, comme celle qui a été concédée à nos universités.

On pourrait aller loin dans cette voie, sans inconvénients : pourquoi les proviseurs et les professeurs n'auraient-ils pas, comme les facultés, le droit de présenter des candidats aux chaires vacantes?

Le jour où la direction de nos lycées appartiendra aux administrateurs et aux maîtres, la maison deviendra vraiment éducatrice; aujourd'hui personne ne se sent la charge d'une âme tout entière; chacun s'enferme dans sa tâche délimitée. Une maison éducatrice se proposerait deux objectifs essentiels.

Le premier serait de préparer à l'usage de la liberté

les enfants à mesure qu'ils grandissent. Il est, pour moi, inconcevable que le régime de surveillance soit à peu près le même pour les élèves de philosophie ou de mathématiques spéciales que pour les enfants de sept ou huit ans. Nous nous exposons à cette conséquence si périlleuse : des jeunes gens surveillés à outrance, dont tous les mouvements ont été épiés, sont, du jour au lendemain, leurs études terminées, jetés dans les rues des villes et exposés à tous les abus d'une liberté dont ils n'ont pas fait l'expérience ! C'est exactement le contraire de ce qui se passe en Angleterre, où le collégien est bien plus libre et l'étudiant bien plus surveillé que chez nous. C'est une gageure que nous soutenons contre le bon sens, lorsque, après la longue contrainte subie au collège, nous lâchons les jeunes gens dans cette liberté sans frein ni contrôle.

Le second objet essentiel est de préparer l'écolier pour la société et pour le temps où il vivra.

Il y a de très vieilles théories sur le désintéressement nécessaire des études ; elles pouvaient être bonnes pour le temps où les Français n'avaient qu'à se laisser vivre dans la commune obéissance au roi ; mais n'est-ce pas manquer à un devoir élémentaire envers le pays que d'élever, sans l'intéresser à la vie qu'il va vivre, un jeune homme qui, sortant du lycée à dix-huit ou dix-neuf ans, sera, si peu de temps après, un citoyen français ?

Il y aurait un moyen de racheter le désintéressement nécessaire d'une partie des études classiques, ce serait de donner une plus forte impulsion aux enseignements qui guident vers la vie moderne, comme l'histoire et la géographie. Sur l'enseignement de l'histoire, si j'avais le temps, j'aurais bien des critiques à présenter. C'est une grande erreur de croire que l'on puisse sérieusement en-

seigner au collège toute l'histoire. Toutes les périodes historiques ne sont pas également enseignables. Il en est dont les documents sont si complexes et si obscurs qu'ils ne peuvent être compris par des écoliers. Sur ces périodes, il faut passer vite, se contentant de l'essentiel. Actuellement, l'enseignement historique pendant toute la classe de troisième et une partie de la classe de seconde, est consacré au moyen âge. C'est beaucoup trop et pour un résultat très mince.

Pour la très grande majorité des écoliers, et je crois que je pourrais dire pour tous, l'histoire du moyen âge, sauf les grands faits que l'on pourrait exposer en beaucoup moins de temps, est à peu près inintelligible. Il serait donc possible de faire de grandes économies sur le temps consacré aux Mérovingiens, aux Carolingiens et aux premiers Capétiens. Aujourd'hui, dans la dernière classe, en philosophie, le professeur n'a vraiment pas le temps d'enseigner comme il faudrait l'histoire de 1783 jusqu'à nos jours. Il donne un long temps au début à l'histoire de la Révolution et des campagnes de l'Empire, et, forcément, il brusque le reste. J'ai été bien souvent attristé par les réponses que je me suis entendu faire, dans l'examen du baccalauréat, à des questions sur les faits historiques les plus proches de nous et aussi les plus douloureux.

Le programme de la classe de philosophie se termine par de larges questions sur l'histoire de la civilisation au XIXe siècle : si l'élève avait le temps de les étudier, il serait vraiment préparé à comprendre son siècle; mais il n'a pas le temps.

L'enseignement géographique a fait de grands progrès. Nous avons maintenant beaucoup de maîtres capables, et cet enseignement est très propre à instruire les enfants

sur beaucoup de phénomènes très importants de la vie moderne. Et nous lui donnons une pauvre heure de cours par semaine, qui se réduit souvent à trois quarts d'heure par les va-et-vient d'une classe à l'autre.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie devrait donc avoir pour mission, au collège, de faire connaître le monde actuel et de préparer les écoliers à le bien comprendre. Mais cette préparation à la vie, on devrait, pour ainsi dire, la faire sentir aux écoliers par d'autres moyens que l'enseignement régulier. Il faudrait, quand une occasion se présente — un événement contemporain, qui ne prêtât pas aux discussions politiques — la saisir, pour parler aux élèves des choses de leur temps.

Par exemple, notre histoire coloniale fournit souvent de ces occasions. Quel beau sujet de conférence, pour les élèves réunis, que la capture et la défaite de Samory! On aurait dû, dans tous les collèges, réunir les élèves de la division supérieure et leur conter cette glorieuse histoire, cette histoire bienfaisante de nos armes et de notre civilisation sur ce bandit. D'autres fois, un hardi voyage d'exploration, une nouvelle découverte scientifique seraient des sujets de conférences. Une fois par quinzaine, il faudrait faire vaquer une classe et réunir tous les grands pour des entretiens de cette sorte. Pourquoi ne leur donnerait-on pas aussi en commun des leçons de morale? Je me souviens d'avoir lu, dans la *Revue universitaire*, des conseils pour la vie, pratiques et très élevés en même temps, donnés par un professeur de philosophie aux élèves qui allaient quitter le lycée[1], et j'ai su que ces leçons avaient été religieusement écoutées.

1. Ces pages ont été réunies en un volume : *Aux jeunes gens. Quelques conseils de morale pratique*, par P. Malapert (Armand Colin et C[ie]).

Voilà de très intéressantes innovations, comme il pourrait s'en produire, si le collège était une maison plus libre qu'aujourd'hui, s'il y avait quelque initiative dans la direction intellectuelle et morale des écoliers.

Il est une autre sorte d'innovation que je ne fais qu'indiquer. Le collège pourrait s'intéresser plus qu'il ne fait à la vie de la région, à son histoire, à sa géographie, à ses monuments, à son industrie. Il cesserait d'être la maison banale que l'on pourrait transporter, sans rien changer à sa vie, d'Aix-en-Provence ou de Bayonne, à Pont-à-Mousson ou à Lille. En revanche, la région s'intéresserait à lui plus qu'elle ne fait aujourd'hui.

Pour opérer de tels changements dans nos habitudes, il faudra du temps, beaucoup de temps, et nous ne pourrons nous mettre en route qu'après avoir accompli deux réformes capitales.

La première est la destruction de l'uniformité, et, pour détruire l'uniformité, il faut d'abord supprimer le baccalauréat. M. Wallon a donné tout à l'heure la plupart des arguments que j'ai produits contre le baccalauréat. Je me bornerai donc à les résumer brièvement :

Je suis l'ennemi convaincu du baccalauréat que je considère — passez le mot violent — comme un malfaiteur.

Il provoque à la recherche d'une distinction sociale absolument vaine, car c'est bien peu de chose que d'être bachelier.

Il est une sorte d'appel permanent et bruyant vers les fonctions publiques. Il est le principal conservateur de l'uniformité et fait obstacle à toute réforme et à toute initiative. Pour les parents, pour les élèves, pour les maîtres, il est la loi et les prophètes.

Autres raisons. Les professeurs des universités ne sont pas de bons juges pour cet examen du baccalauréat. M. Wallon pense que tous les professeurs sont compétents, parce qu'ils ont tous passé par l'enseignement secondaire. C'était exact autrefois, cela ne l'est plus aujourd'hui. Beaucoup de jeunes gens sont entrés directement dans l'enseignement supérieur et ils ne savent pas ce qu'est un collégien, ce qu'on peut lui demander, comment il faut le lui demander.

A une des sessions dernières du baccalauréat, un de mes collègues faisait expliquer et commenter un texte grec par un candidat. Il résulta de l'explication que le candidat croyait qu'une déesse — je ne sais plus laquelle — avait un temple à Thèbes : « Comment, lui dit l'examinateur, vous croyez que cette déesse avait un temple à Thèbes? » Le candidat prit l'air contrit d'un homme qui a commis une faute grave. Mais, vraiment, le pauvre garçon avait bien le droit d'ignorer cette chose-là, en ayant tant d'autres à apprendre.

Le professeur d'enseignement supérieur doit être, par définition, un spécialiste; il est, par cela même, impropre à la fonction d'examinateur pour le baccalauréat.

Autre inconvénient très sérieux du régime de l'examen comme il est pratiqué : le résultat dépend, pour partie, de la chance. Tous les examinateurs, jugent en conscience, mais les uns sont très sévères et les autres très indulgents.

Un candidat, refusé dans telle série, aurait été reçu dans telle autre, ou inversement. On peut être à peu près certain d'avance qu'une série où se trouve tel examinateur n'aura que 5 ou 6 admissibles sur 25, pendant qu'il y en aura 15 dans la série d'à côté. Aussi les candi-

dats essayent-ils de se protéger contre la chance par tous les moyens. Le plus honnête est la recommandation; ils croient tous que « le coup de piston est nécessaire ». Nous recevons des lettres, avant l'examen, où on nous assure que nous n'avons « qu'un mot à dire » pour assurer le succès, et après, si le succès est venu, l'on nous remercie de la bienveillance exceptionnelle des juges qu'on a fort bien remarquée. Or, vous pensez bien que, hors le cas où une lettre contient un fait précis et qui doit être, dans l'intérêt de la justice, communiqué aux examinateurs, nous ne prêtons aucune attention à ces suppliques. Mais le fait que les parents et les élèves croient à l'efficacité de ces procédés a sa gravité. Dois-je ajouter enfin qu'un trop grand nombre de candidats ont recours à la fraude? Certainement, l'examen, comme il est pratiqué, est démoralisateur.

Il faut donc à tout prix porter remède au mal du baccalauréat. La recherche du remède présente des difficultés, dont la principale est celle-ci : il ne faut pas que l'État abandonne son droit de conférer les grades et, d'autre part, on ne doit pas prendre de biais la liberté de l'enseignement ni ruser avec elle.

Comment faire? On pourrait supprimer totalement l'examen du baccalauréat. Les établissements publics ou libres délivreraient, à la sortie, des certificats d'études qui vaudraient ce qu'ils vaudraient. On objectera : « La plupart des élèves ne travailleront pas. » Mais les bons maîtres, qui enseignent bien, obtiendront toujours que leurs élèves travaillent. Puis les élèves qui ne travaillent que par force ne m'intéressent guère; le travail contraint ne profite pas beaucoup. Et voici une chose que l'on oublie toujours : pour forcer une collection d'élèves mé-

diocres à médiocrement travailler, on empêche les meilleurs de bien travailler.

Au total, la déperdition est très supérieure au profit.

D'ailleurs, il restera toujours des sanctions aux études et des châtiments pour les paresseux. Les paresseux n'entreront pas dans les grandes écoles, qui sont protégées par leurs concours à l'entrée. Dans les facultés des universités, ils seront arrêtés par le premier examen qu'ils rencontreront.

Mettons que le remplacement du baccalauréat par une attestation d'études, délivrée comme il vient d'être dit, soit un procédé trop radical. On pourrait constituer dans chaque académie des jurys d'État composés d'un professeur d'université, président, et de professeurs de lycées ou de collèges. Ces jurys exerceraient au chef-lieu de chaque département. Ils pourraient, sur le vu des notes, après renseignements pris sur toutes les études, dispenser de tout ou partie de l'examen les meilleurs élèves des établissements publics, c'est-à-dire de ceux dont les professeurs sont nommés par l'État, surveillés et inspectés en son nom.

Les mêmes conditions pourraient être faites aux établissements privés qui auraient un certain nombre de maîtres agrégés et qui solliciteraient l'inspection. Les autres élèves subiraient devant le jury un examen, mais plus simple, plus familier que celui d'aujourd'hui : ceci est une question à étudier. Le jury pourrait s'informer sur les candidats beaucoup mieux que nous ne pouvons le faire aujourd'hui avec l'utile mais très imparfait livret scolaire. Et ils délivreraient en bien meilleure connaissance de cause l'attestation d'études secondaires, qui remplacerait le baccalauréat.

Tout à l'heure M. Wallon a réclamé, au nom de la dignité de l'examen, contre l'exemption de tout examen au profit des meilleurs élèves. J'avoue ne pas bien comprendre ce que c'est que la « dignité de l'examen ». L'examen n'est pas une « chose en soi », une sorte de puissance existant par elle-même. Il est un instrument de constatation. Si on veut l'employer même là où il est inutile, voici ce qui peut arriver :

Au cours de la session d'examen d'octobre-novembre 1898, au moment où j'allais entrer dans une salle où je devais siéger, quelqu'un m'arrêta et me dit : « Je suis professeur au lycée Condorcet; en juillet dernier, le meilleur élève de ma classe, le premier, a été refusé. Il se présente aujourd'hui dans la série que vous présidez. Je viens, non pas vous le recommander, mais appeler sur lui votre attention. » J'examinai le livret scolaire; il était celui d'un élève de premier ordre. Que lui était-il donc arrivé en juillet? Sa composition de philosophie avait été cotée 16, le minimum étant 20. Dans ces conditions, l'écart entre la note obtenue et la moyenne était trop grand, le livret scolaire n'avait pas été consulté. Tant qu'il y aura un examen et une « dignité de l'examen », ces erreurs se répéteront : un très bon élève aura pour une fois mal composé; il aura eu mal à la tête, que sais-je? Ou bien il aura été jugé sévèrement. Et il sera refusé. Le candidat dont je parle fut reçu en novembre avec la mention très bien et des félicitations; mais il avait été refusé en juillet, lui, le premier de sa classe, alors que certainement de médiocres élèves et peut-être de mauvais avaient été reçus. Si l'on faisait une enquête auprès des proviseurs sur les résultats de l'examen du baccalauréat, on constaterait certainement qu'ils sont

souvent injustes et propres à démoraliser les écoliers.

Supprimons donc le baccalauréat.

J'arrive, en terminant, à la seconde réforme capitale.

Si l'on veut que nos mœurs et habitudes universitaires s'améliorent, que nos professeurs se préparent à un rôle plus actif dans l'éducation intellectuelle et morale, il faut se résoudre à instituer une éducation professionnelle des futurs professeurs. Cette éducation n'existe pas. On devient professeur, parce qu'on est licencié ou agrégé, et l'on peut être licencié ou même agrégé et incapable de donner un bon enseignement.

Le concours d'agrégation, parce qu'il est un concours dont les places sont très disputées, parce que les programmes en sont très chargés de matières difficiles et demandent au candidat l'impossible, absorbe toutes ses forces et toute son attention.

Il sait qu'il sera professeur, mais il n'a pas le temps d'y penser. Et, quelques semaines après qu'il a conquis son titre d'agrégé, il tombe dans un lycée; il ne connaît ni les lois, ni les réglements auxquels il doit obéir ; il est exposé à se tromper sur ses droits, à méconnaître ses obligations, à regimber à tort. C'est le moindre des inconvénients. Il peut ne pas savoir enseigner du tout. Dans l'enseignement de l'histoire pour ne parler que de celui que je connais le mieux, il faut savoir choisir entre les faits et les idées, éliminer ceux qui ne sont pas intelligibles, n'employer que des mots clairs ou qui puissent être clairement définis. Autrement, l'enseignement de l'histoire ne laisse dans les esprits que des notions confuses enveloppées dans un verbalisme vague. Il perd toute puissance éducative. Il faudrait que le futur profes-

seur fût averti de ces difficultés, habitué à les vaincre.

A sa tâche d'éducateur moral, le professeur n'est nullement préparé. Nous avons vu que le régime actuel de nos lycées n'est pas propre à lui donner l'idée qu'il a charge d'éducation. Rien n'est donc plus urgent, à mon avis, que d'instituer une préparation au professorat. Les voies et moyens sont à étudier.

Voici un moyen imparfait, puisqu'il ne s'applique pas à tous les futurs professeurs, mais qui pourrait être appliqué tout de suite, ce qui est un avantage, car la réforme est urgente.

Les agrégés seraient astreints à un séjour d'un an dans une grande université dont ils seraient les boursiers. Là, ils recevraient une éducation préparatoire. Ils entendraient un certain nombre, un petit nombre de cours : un cours philosophique sur l'éducation, dont la nécessité est évidente, un cours d'histoire de l'éducation pour leur montrer ce qu'elle était aux différentes dates, comment elle a évolué, pourquoi une éducation qui convenait à une époque n'a plus suffi à une autre. D'un cours pareil se dégagerait la grande leçon, qu'une éducation longtemps stationnaire peut se trouver en contradiction avec les idées et les mœurs et provoquer des résistances et de justes réclamations. Le troisième et dernier cours exposerait les systèmes d'éducation pratiqués aujourd'hui dans les divers pays.

Par ces renseignements généraux, l'esprit des candidats au professorat serait enrichi de précieuses connaissances, provoqué à la réflexion, à l'invention personnelle, à l'initiative.

Ces cours généraux s'adresseraient aux agrégés de tous ordres ; aux agrégés de chaque ordre, en particulier,

des conférences seraient faites par des professeurs de chaque spécialité.

Cinq ou six heures de cours ou conférences par semaine, pas plus. Il resterait beaucoup de temps aux agrégés, qui seraient astreints à assister une ou deux fois par semaine à une classe, dans un lycée. Ils se mettraient sous la direction d'un professeur et prendraient ainsi contact avec l'élève. On n'imagine pas la rapidité avec laquelle on oublie ce qu'est un élève. Tous les ans, nous faisons faire un petit stage dans les lycées, un stage ridiculement court, aux candidats à l'agrégation. Quand ils reviennent à la Sorbonne, ils rendent compte de leurs impressions. Plusieurs nous ont dit que les élèves leur avaient paru plus petits, plus enfants, moins intelligents qu'ils n'étaient eux-mêmes quand ils étaient au collège.

Il serait utile, d'une utilité nationale, qu'au cours de cette année préparatoire, les futurs professeurs de l'enseignement secondaire fissent la connaissance de l'enseignement primaire, en visitant les écoles. Élèves des universités, ils connaissent l'enseignement supérieur. Recevant cette éducation nouvelle, ils connaîtront l'enseignement secondaire. Ils n'ont pas le droit d'ignorer le tiers ordre, chargé de l'éducation du peuple.

Malheureusement, il faut le dire, les professeurs des différents ordres d'enseignement ne se sentent pas solidaires les uns des autres ; il y aurait grand profit pour l'éducation nationale s'ils avaient le sentiment de cette solidarité. Ils auraient l'idée d'une collaboration à une cause commune, ils pourraient s'associer dans de communes entreprises, essayer par exemple plus sérieusement qu'on ne fait aujourd'hui « l'extension universitaire ».

Point de doute que ce groupement, dans les grandes universités des agrégés de tous ordres, aurait les effets les plus bienfaisants.

Ces jeunes gens qui, aujourd'hui, vivent chacun pour soi, et un à un, pendant leurs études, puis, une fois agrégés, tombent un à un dans la masse universitaire, où ils sont comme perdus, auraient une année pour se recueillir, se préparer, s'entraîner. Ils prendraient conscience de leur mission; nous saurions leur dire comme elle est grande et belle. Nous n'avons pas assez d'occasions de le leur dire.

Ce n'est pas l'habitude, en France, de faire appel aux sentiments élevés. Toute prédication morale semble déplacée dans une bouche laïque. On dirait que l'Église seule a le droit de parler aux consciences. Pourtant, chaque fois que, dans des conversations avec les étudiants, on s'adresse à l'homme, au citoyen; que, familièrement et sincèrement, on parle du devoir, on se sent écouté, compris, remercié. Cette nouvelle école, qu'il serait si facile de fonder — une nouvelle école sans bâtiments bien entendu et qui serait seulement une section de l'université, — renouvellerait l'esprit de notre enseignement secondaire.

Telles sont les principales observations que j'avais à présenter à la commission de l'enseignement. Je me suis tenu dans les généralités; j'aurais beaucoup à dire sur les divers points auxquels j'ai touché, notamment sur les moyens pratiques à employer pour organiser l'éducation dans nos lycées, ce qui est le point essentiel. Mais la commission entendra des membres de l'enseignement secondaire bien plus compétents que moi et plus capables d'indiquer les voies et moyens d'une réforme. Je

remercie la commission de l'honneur qu'elle m'a fait de m'appeler et de m'écouter avec tant de bienveillance. Nous espérons beaucoup en elle. L'Université ne se réformera pas elle-même. Elle n'a pas, comme je le disais tout à l'heure, en parlant de notre faux parlementarisme, le moyen de s'entendre sur des idées nouvelles et de les appliquer ensuite. Toutes les bonnes volontés, si nombreuses, sont stérilisées dans l'isolement. Nous avons besoin de quelques bonnes lois et de quelques invitations impératives. Nous les attendons avec impatience et aussi, parce que nous connaissons les intentions de la commission, avec confiance et espérance....

III

Déposition de M. E. Boutmy.

(Extraits).

..... Il s'agit de rendre à la réflexion sa place dans l'ensemble de l'éducation; mais ce n'est pas tant la méditation solitaire qu'il convient d'encourager : il faut solliciter la réflexion, l'enhardir, la guider comme par la main vers des fins supérieures. Le moyen le plus simple et le plus direct est de faire intervenir le professeur dans le travail de préparation de l'enfant; il aidera celui-ci à bien suivre un raisonnement, à bien saisir une analyse, à ne négliger aucune association d'idées pouvant le conduire à une vue complète du sujet.

Voici donc en principe le régime que je serais tenté de proposer :

« L'acquisition des connaissances » se ferait comme aujourd'hui dans les classes. On pourrait seulement, à raison de ce que je vais ajouter dans un instant, y modifier le mode d'enseigner et la manière d'apprendre. C'est ainsi que, pour le latin, par exemple, on ferait d'amples lectures à l'aide de traductions sans insister sur le mot à mot. On aurait de la sorte l'avantage d'avoir lu à la fin de la classe trois ou quatre œuvres entières; le sentiment d'ensemble ne serait plus étranger à l'enfant. En regard

de ces classes se placerait une série de cours, un pour chacune des matières enseignées. Les devoirs donnés à l'élève seraient une page de latin difficile dont il devrait rapporter l'analyse, un chapitre de Montesquieu ou un fragment de Grégoire de Tours sur lequel il devrait avoir médité seul; le traité de Guizot sur la propriété du ve au xe siècle ou un opuscule sur la féodalité dont le professeur s'efforcerait par des questions bien dirigées de faire définir les termes. Le cours serait essentiellement composé d'interrogations successives et échelonnées qui iraient d'un bout à l'autre d'un même et grand sujet en essayant d'accoucher les esprits, d'armer et de stimuler la réflexion, de préciser l'expression trop souvent vague et indécise. Mais le professeur pourrait donner au cours telle autre forme plus convenable au but qu'il se propose d'atteindre.

Que si l'on suppose des sujets occupant en moyenne l'espace de deux ou trois conférences, on obtiendrait pour chaque matière quinze sujets sérieusement approfondis : ce serait le bilan de l'année; ajoutons que l'enfant, s'étant livré sur tout cet ensemble à des réflexions actives et fécondes, aurait pris l'habitude de penser et la garderait à l'avenir dans tout ce qu'il entreprend. Cette habitude irait croissant en force et en ténacité à mesure qu'il avance dans ses classes et l'acheminerait peu à peu vers cette méditation solitaire par laquelle l'homme se rend vraiment maître d'un sujet.

Il suffira d'indiquer ici sommairement l'organisation pratique dictée par ces considérations. Tous les matins seraient occupés par des classes, obligatoires pour tous les élèves; les après-midi par des cours qui seraient facultatifs. Il serait tout à fait vain d'imposer à un enfant

admirablement doué pour l'histoire, très médiocrement doué pour les mathématiques, le travail ingrat et stérile d'une élaboration complémentaire de l'arithmétique et de la géométrie. Il vaut cent fois mieux le laisser se vouer de préférence à un ordre de connaissances qui lui plaît et où il réussit; il en gardera tout au moins l'amour et le goût du travail. Le reste de l'horaire appartiendrait aux connaissances spéciales éliminées de la partie obligatoire : au grec, à l'allemand ou l'anglais, aux sciences naturelles, etc. L'élève ne suivrait ces cours que s'il le voulait bien : il obéirait dans ce cas à une prédilection naturelle.

Je ne saurais dissimuler que l'inconvénient qui a porté les chefs de nos établissements à éliminer la réflexion de nos études subsisterait, bien qu'amoindri; on ne peut exiger de tous les enfants un même résultat moyen pour les études à faire dans les cours. Les uns ont l'esprit naturellement lucide, les autres ont l'esprit naturellement embrouillé et ce ne sont pas pour cela les pires; car, à la suite de nombreux efforts, longtemps stériles, quelques-uns parviendront à une lucidité supérieure. En tout cas les uns apporteront beaucoup pour commencer, les autres rien ou peu de chose, sans qu'on puisse s'en prendre à ceux-ci d'une inertie naturelle qu'ils ont combattue avec opiniâtreté. Proviseurs et professeurs s'obstineront donc à ne voir dans cette réforme qu'un champ ouvert à la paresse déguisée, une restauration du droit à l'oisiveté. Mais il faut en prendre son parti; ou bien il faut renoncer à rendre à la réflexion sa part ou il faut risquer que pour certains cette part soit en partie reprise par l'indolence ou la fantaisie.

L'enfant se trouvera aux prises avec un redoutable

problème au seuil des humanités. Il s'agira de faire un choix entre les matières, de décider quelles sont celles pour lesquelles il pourra se contenter de l'enseignement classique, quelles sont celles qu'il pourra et devra étudier plus complètement dans les cours, quelles sont celles enfin qu'il devra ajouter à titre de matières spéciales au programme de ses études. On peut se demander si l'enfant est à lui seul capable de résoudre tant de questions délicates et on aura bien de la peine à ne pas répondre qu'il ne l'est pas. Il a besoin d'être guidé, soutenu, exhorté par un homme de grande lumière et de grande autorité qui l'aura suivi de classe en classe, aura appris à le connaître et décidera sans peine des branches qu'il doit cultiver de préférence, de celles qu'il doit laisser de côté. L'institution des directeurs d'études dans les lycées amènerait la division de toute la clientèle d'élèves en groupes absolument distincts des classes. Les enfants appartenant à des classes différentes se grouperaient autour de l'un de ces maîtres qui deviendrait leur père spirituel, celui à qui l'on vient faire part de ses difficultés et demander conseil.

C'est lui qui réglerait le plan d'études de ses élèves, en retrancherait ou y ajouterait, surveillerait leur travail, leur distribuerait des punitions ou des récompenses.

La création des directeurs d'études parallèlement aux professeurs de classes est la grande réforme à introduire dans l'enseignement secondaire. Il y a deux parties dans l'instruction : l'instruction proprement dite et l'éducation. L'éducation est sans contredit la première et la plus importante des deux ; elle est confiée en ce moment à ce qu'il y a de plus infime dans l'enseignement secon-

daire : aux maîtres d'études. Il faut qu'elle soit confiée à ce qu'il y a de plus excellent; à l'élite des maîtres qui jouiront à ce propos d'un supplément de traitement considérable.

La disparition des maîtres d'études et de la réglementation qui les protège, de ces droits exorbitants qui leur donnent le verbe haut avec le provisenr serait le grand bienfait résultant de l'institution des directeur. Ils seraient remplacés par des hommes aussi capables et plus modestes, choisis par les directeurs eux-mêmes sous leur responsabilité; ils opéreraient sous l'inspiration et dans les voies qui leur seraient indiquées par la haute autorité à laquelle ils sont soumis.

Je passe rapidement sur l'organisation des lycées; le personnel du professorat enrichi des directeurs d'études, serait capable de les diriger sûrement et efficacement; le pouvoir central pourrait leur déléguer une partie de ses attributions et le lycée apparaîtrait ainsi comme une petite république autonome. Mais je laisse de côté tout cela, ayant hâte d'en finir, et j'en viens au baccalauréat et à son diplôme.

Le baccalauréat serait double, je veux dire qu'il comporterait deux examens distincts. Le premier examen consisterait en épreuves portant sur les six principales matières enseignées dans les classes. Le second examen porterait sur les matières enseignées dans les cours.

D'abord les matières classiques mieux étudiées, possédées plus complètement, puis les matières spéciales choisies et représentées par le candidat suivant ses prédilections. Chacune de ces matières donnerait lieu à un examen individuel et ces examens pourraient être divisés

et échelonnés à la volonté de l'impétrant. Ce seraient des épreuves sérieuses, car le candidat ayant déjà été interrogé la plupart du temps sur chacune de ces matières, sur celles au moins qui constituent l enseignement classique, il ne passerait que par sa volonté un nouvel examen et il ne devrait le vouloir que s'il est en état de s'y faire remarquer. Ce second examen dégagerait les bacheliers vraiment capables de la foule de ceux que l'assiduité et la régularité auraient suffi pour faire réussir au premier examen. Il donnerait une tête et une élite au baccalauréat.

Il est une chose à laquelle j'attache le plus grand prix : c'est la forme du diplôme. Le diplôme ne serait pas ici un simple parchemin sur lequel on inscrit qu'un tel est bachelier, sans dire comment ni pourquoi, sans spécifier les matières sur lesquelles il a ou n'a pas répondu. Le parchemin serait indicateur en ceci d'abord que, sur chacune des six matières comprenant l'enseignement classique, l'élève devrait avoir fait preuve de savoir et qu'aucune bonne note ne servirait à en atténuer une mauvaise. En regard de chaque matière serait placée la note y afférente : voilà pour la première partie du diplôme. La seconde, à qui on ferait une place sur le même parchemin, comprendrait les matières classiques d'abord, puis les matières spéciales. Là aussi, les notes individuelles suivraient les sujets d'élection présentés par le candidat et feraient ressortir l'acquis et les mérites particuliers de chacun.

Le diplôme ne serait plus le procès-verbal d'un essai sommaire décelant la quantité d'or et d'argent contenue dans un mélange ; ce serait le procès-verbal d'une analyse complète qualitative et quantitative qui permet-

trait de juger la valeur générale et les valeurs spéciales de chaque candidat.

On vient de voir comment d'une seule vue générale, mais d'une vue dominante et profonde, sont sorties tour à tour la réorganisation de l'enseignement secondaire, la refonte de nos lycées et de leur discipline, enfin la réforme du baccalauréat et un nouveau libellé de son titre. Il faut maintenant dire quelque chose des effets indirects de l'opération. Toutes les difficultés qu'on a devant soi dans un tel problème se résolvent sans effort. Telle est celle qui résulte de la concurrence de l'enseignement libre. Tant que la concurrence de l'enseignement libre s'applique à l'acquisition des connaissances, il est extrêmement redoutable, il agit par la mémoire, par d'autres procédés d'ordre inférieur, il fabrique ainsi à peu de frais des bacheliers fort sortables; il ne pourrait lutter au contraire contre l'enseignement officiel dès qu'il s'agirait d'imiter l'œuvre inimitable de la réflexion. Il faudrait qu'il changeât de voie, qu'il renonçât aux petites recettes, qu'il prît l'enseignement par les grands côtés.

Voilà la vraie manière de le décourager et de le vaincre : c'est de faire ce qu'il ne pourrait pas faire sans se métamorphoser complètement.

Autre conséquence : Que vont devenir le baccalauréat moderne, le baccalauréat classique dans ses diverses sections, etc. ? En fait, ils sont supprimés, mais ils ne disparaissent que pour renaître avec l'aide du second examen, de l'examen facultatif. L'élève ajoute aux matières de l'examen fondamental, soit la seconde langue vivante que n'étudient pas ses camarades, soit les mathématiques comme matière d'un examen approfondi, soit les sciences

naturelles. Il se procure ainsi toutes les garanties de savoir que lui auraient assuré les deux diplômes. Il n'a en plus que le latin, acquisition précieuse qu'il pourra faire vite et sans grande peine, grâce à l'amélioration des méthodes. C'est ainsi que l'effet d'un point de vue juste au commencement de cette étude est de tout simplifier, tout faciliter. Les nœuds du problème se résolvent d'eux-mêmes.

Je ne veux plus maintenant retenir l'attention de la commission que sur deux points essentiels ; la réduction à une seule des deux langues portées au programme et la façon d'apprendre avec le moins d'efforts possible cette langue unique.

Pourquoi l'enseignement d'une seconde langue, outre le français, est-il, de l'aveu général, si avantageux pour les élèves?

C'est que les exercices de traduction, en forçant le jeune homme à faire passer une idée ou un fait d'un idiome dans un autre, l'amènent à analyser cette idée ou ce fait, en à concevoir l'exacte nuance, à se travailler l'esprit pour trouver de justes équivalents. Il n'est pas jusqu'aux formes logiques du discours qui ne se prêtent à un travail de ce genre. Le latin a un avantage décisif sur toutes les autres langues quand c'est le français qu'il s'agit d'apprendre. Il l'a par la simplicité de ses manières de penser non encore compliquées par le mouvement de la civilisation, par l'éloignement de sa syntaxe qui rend nécessaire un plus grand effort, par le rapprochement des racines qui lui sont communes avec notre langue. Y a-t-il lieu de joindre au latin le grec ou toute autre langue pour doubler cette influence bienfaisante? Non, évidemment. D'abord il faudra une seconde mise en train de l'idiome

nouveau : apprendre les lettres, les déclinaisons, les conjugaisons, etc. Secondement, le grec prendra presque la moitié du temps qu'on pourra donner au latin. Les deux langues seront apprises, chacune la moitié moins bien que si chacune était seule. On arrivera à la fin de ses études, bégayant le latin, balbutiant le grec, et n'ayant rien retiré que des fruits médiocres d'une étude qui, mieux conduite, et appliquée à une seule des deux langues, aurait donné les meilleurs résultats.

La seconde observation que j'ai à faire se relie à la première. Elle se ramène à cette formule très simple, que si l'on classe en progression arithmétique le nombre d'heures consacrées à chaque langue, l'effet produit sur l'enfant, ou, pour mieux dire, le résultat acquis ressortira en progression géométrique. Par exemple, une heure donnera un résultat égal à 1, deux heures un résultat égal à 3, trois heures un résultat égal à 6, quatre heures un résultat égal à 12, cinq heures un résultat égal à 18. C'est ce que l'on ne considère pas assez lorsque l'on fait apprendre à l'enfant trois ou quatre langues ensemble; outre que bien souvent la multiplicité des idiomes et la variété des grammaires s'embrouillent dans cette jeune tête et la rendent à jamais incapable de savoir bien l'un quelconque de ces idiomes. La conséquence est claire. Autant que possible, il ne faut apprendre qu'une seule langue à la fois et ne la quitter que lorsqu'on la saura assez bien pour en tirer le fruit qu'on en attend.

Il y aurait lieu de donner ici plus d'un détail que j'abrège. Je me bornerai à indiquer qu'on pourrait commencer par une langue vivante dont on poursuivrait l'étude intensive et extensive jusqu'à la quatrième; en lui faisant occuper avec le français tout le temps des classes,

sauf celles consacrées à l'histoire et aux mathématiques. A partir de la quatrième, l'anglais ou l'allemand ne serait plus représenté que par une seule heure, suffisante pour qu'on ne l'oublie pas et tout le temps de l'horaire appartiendrait désormais au latin qui n'aurait plus à lutter contre la redoutable concurrence du grec. Je crois qu'on serait étonné et même émerveillé des résultats d'un changement si simple.

IV

Déposition de M. R. Poincaré.

(Extraits).

..... Il est impossible, lorsqu'on envisage l'organisation même de l'enseignement de ne pas être frappé d'un fait brutal, saisissant : c'est que l'éducation secondaire en France est à la fois isolée de l'instruction primaire et de l'instruction supérieure. Il y a, en réalité, trois ordres, qui ont des domaines séparés et qui voisinent les uns avec les autres sans aucune pénétration réciproque. C'est même un des plus merveilleux exemples de la puissance des formules dans notre pays : on a groupé sous des rubriques distinctes des catégories d'instruction plus ou moins arbitraires. Car, enfin, il n'y a pas un enseignement primaire proprement dit, un enseignement secondaire et un enseignement supérieur ; ces trois épithètes ne répondent pas à des réalités objectives.

On s'est peu à peu, cependant, accoutumé à mettre derrière ces trois mots des idées de plus en plus différentes. On a fini par donner à ces idées une sorte d'existence concrète et par admettre qu'il y avait dans l'Université, le lycée et l'école primaire, des enseignements séparés par des frontières définies.

On a créé ainsi trois mondes presque inconnus l'un à l'autre. Cet état de choses provoque les conséquences les plus fâcheuses. Dans certaines régions, par exemple, on a établi l'enseignement moderne — et même ce qu'on a appelé le moderne B, c'est-à-dire l'enseignement qui se rapproche le plus de l'ancien enseignement spécial — on l'a établi à côté de l'école primaire supérieure, qui lui fait concurrence. Il y a des collèges payants aux portes d'écoles gratuites où l'on enseigne à peu près les mêmes choses.

Dans d'autres régions, les lycées ignorent les recrues qu'ils pourraient faire dans les écoles primaires élémentaires, soit dans les villes où ils sont installés, soit dans les villages voisins.

Il n'y a pas, comme il le faudrait, accord et union entre le lycée et l'école primaire.

Il semble également qu'il existe une sorte de ligne de démarcation infranchissable entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur; et, dans les jurys du baccalauréat, les professeurs de faculté, qui ont cependant à se prononcer sur le résultat d'études secondaires et non pas supérieures, restent trop souvent, même au cours des examens, professeurs d'enseignement supérieur. Ils ne consentent pas toujours à s'abaisser au niveau d'une épreuve d'enseignement secondaire, au point qu'ils dédaignent la plupart du temps, comme vous le savez à merveille, la lecture des livrets scolaires des élèves et qu'ils préfèrent au témoignage des maîtres ordinaires des enfants le hasard, souvent trompeur, d'une constatation momentanée.

Il y aurait certainement intérêt, non seulement pour l'enseignement secondaire, mais pour les trois ordres

d'enseignement, à ce qu'ils ne demeurassent pas ainsi parqués dans trois provinces séparées.

Et pour ne parler ici que de l'enseignement secondaire, il y aurait avantage à ce qu'il prît contact, d'une part avec l'enseignement primaire supérieur, avec l'enseignement professionnel, et, d'autre part, avec les universités régionales.

Il faudrait, en un mot, coordonner les études — comme vous le demandait, je crois, avec grand'raison, M. Gréard — de manière à faciliter aux bons élèves des écoles primaires supérieures le passage dans l'enseignement secondaire, et à établir, d'autre part, la corrélation et l'harmonie nécessaires entre l'instruction donnée dans les lycées et collèges d'un ressort académique et les cours de l'université correspondante, cours variables suivant les régions depuis que nous avons créé les universités.

Il y aurait donc lieu, à mon avis, d'assouplir les formes et de diversifier, autant que possible, les types de l'éducation secondaire.

Des hommes éminents sont venus, si je ne me trompe, devant la commission, défendre le principe d'unité. On vous a dit — M. le président a bien voulu me communiquer un certain nombre de dépositions faites devant vous — on vous a dit que la diversité de l'enseignement, pour peu qu'elle fût exagérée, ne serait pas seulement un vice pédagogique, mais un véritable danger national et un péril social. On vous a dit qu'il était indispensable de donner aux jeunes générations une âme et une pensée communes. On a ajouté que l'unité de l'éducation était la seule manière de créer, ou, plus exactement, de maintenir un lien social et un lien national.

Mais bien entendu, quand nous parlons, les uns et les

autres, de variété, de diversité, il ne saurait s'agir d'une variété capricieuse et désordonnée; il devrait rester, sous la diversité, une unité foncière, essentielle, et des parties principales intangibles.

Qui pourrait songer, par exemple, à sacrifier l'étude approfondie de notre langue, de la littérature française et de l'histoire de France? Mais si tel lycée, en outre, enseigne le grec et le latin, si un autre enseigne le latin seul, un troisième l'allemand et l'anglais, d'autres l'allemand ou l'italien ou l'allemand et l'espagnol, où sera le péril? Où sera l'atteinte portée à la solidarité française? J'avoue que je ne l'aperçois pas et que les inconvénients de cette variété me paraissent chimériques.

En revanche, les inconvénients de l'uniformité, telle qu'elle est aujourd'hui pratiquée, me semblent très réels et très graves.

D'abord, je ne crois pas exagérer en disant que c'est l'uniformité qui crée l'instabilité des programmes.

S'il y avait des types d'enseignement divers suivant les établissements, il en résulterait une sorte d'acclimatation progressive des enseignements appropriés aux diverses régions; il se produirait, à l'intérieur des établissements secondaires, des évolutions insensibles, graduelles, en conformité des besoins constatés; il n'y aurait plus de ces heurts, de ces à-coups, de ces changements brusques qui s'étendent sur tout l'ensemble du territoire et qui risquent de bouleverser parfois de fond en comble un mécanisme gigantesque, précisément parce qu'ils sont généraux.

En d'autres termes, je voudrais qu'on substituât la variété à la variation.

C'est aussi, à mon avis, l'uniformité qui entraîne la

surcharge des programmes. Chaque parcelle des connaissances humaines tend naturellement à pénétrer dans l'enseignement, chaque spécialité — et avec raison — se trouve avoir ses défenseurs.

Vous n'ignorez pas comment les choses se passent au conseil supérieur de l'instruction publique.

On veut réformer les programmes, les alléger, et on les surcharge toujours. C'est inévitable, parce qu'on se trouve constamment en présence d'une demande nouvelle et qu'il y a toujours, pour accueillir cette demande, les meilleures raisons à invoquer. Une exclusion absolue ne va jamais sans objections et il est difficile, pour ne pas dire même impossible, de mettre au ban de tous les lycées et de tous les collèges, certaines notions qui sont défendues par des spécialistes éminents.

On finit ainsi par donner l'hospitalité à toute demande nouvelle dans les programmes.

De là d'énormes compilations encyclopédiques, qui sont un peu comme les professions de foi électorales de l'enseignement secondaire; et l'enseignement secondaire ne tient pas et ne peut pas tenir toutes les promesses qu'il a faites.

La variété, telle que je la comprends, ne peut pas se concevoir, bien entendu, sans un certain degré d'autonomie des lycées et des collèges.

Il va de soi que je ne parle pas d'une autonomie absolue, sans limite, ni contrôle, mais d'une autonomie qui ne pourrait s'exercer que sous la sauvegarde de certaines règles générales et immuables.

Donner aux établissements d'instruction secondaire l'intensité de vie collective qui leur fait défaut et qui leur est, à mon avis, absolument nécessaire; leur inspirer le

sentiment de leur existence, sentiment qu'ils n'ont guère à l'heure présente; développer en eux la conscience de leur personnalité; en faire des organismes réels, vivants, tel est, suivant moi, le but à poursuivre.

Comment atteindre ce but?

D'abord, — c'est l'évidence même, — en intéressant à l'existence de ces établissements les professeurs. Je touche là à une question qui vous a été soumise à plusieurs reprises, et qui est, à mes yeux, de premier ordre : c'est celle de la plus grande fixité possible du personnel et de son avancement sur place, dans la mesure où il se peut effectuer, — je crois, d'ailleurs, qu'on peut élargir de beaucoup cette mesure.

Ensuite, autour du lycée ou du collège, il faut, à mon avis, développer les sympathies locales, maintenir les sollicitudes en haleine. On ne doit pas négliger les conseils municipaux, les conseils généraux, les associations d'anciens élèves, dont l'influence est aujourd'hui plus théorique que pratique, puisqu'elles n'interviennent pas dans le fonctionnement même des établissements. Il faut tenir compte aussi des Chambres de commerce, des Chambres d'agriculture; en un mot, il y a à organiser tout un système d'institutions de patronage et de comités consultatifs.

Je n'entre pas dans les détails; peu importent les procédés : l'essentiel est d'accroître la force vitale du lycée et du collège en rattachant l'établissement à la région, au département, à la commune.

Cela fait, chaque établissement prendra, par la force même des choses, une physionomie qui lui sera particulière. Chacun se fera ses traditions, chacun aura ses succès, son amour-propre; et il s'établira,

d'un établissement à l'autre, une émulation féconde.

Le jour, du reste, où les professeurs auront appris à se considérer comme les membres d'une sorte de petite cité enseignante, ils cesseront d'être ce qu'ils sont trop souvent aujourd'hui, c'est-à-dire des fonctionnaires de passage, ils aimeront leurs lycées.

Aujourd'hui ils aiment l'Université, ils sont les serviteurs dévoués et intelligents de l'État; mais ils ne se sentent pas attachés à un lycée. Sous le nouveau régime, ils voudront assurer la prospérité du lycée ou du collège, auquel ils seront désormais plus étroitement liés; ils ne se contenteront pas de faire, comme aujourd'hui, leur classe consciencieusement, ils comprendront mieux qu'ils font partie d'un tout, qu'ils ont des devoirs communs à remplir et qu'ils collaborent à une œuvre d'ensemble, au lieu de poursuivre séparément des œuvres isolées.....

..... Mais la direction et l'autorité du proviseur, c'est encore une question dont on vous a beaucoup parlé et qui est loin d'être réglée. La situation du proviseur a besoin d'être relevée et affermie; tout le monde paraît d'accord aujourd'hui sur ce point — c'est peut-être même la réforme qui sortira le plus sûrement de l'enquête à laquelle vous procédez.

Le proviseur ou le principal devraient, en réalité, comme le directeur en Allemagne, personnifier l'établissement, s'identifier avec son lycée ou son collège.

Il est le représentant des familles dans son établissement, il a la responsabilité de l'éducation générale; il faut donc qu'il ait — et il ne l'a malheureusement pas toujours — une situation morale et matérielle aussi haute que possible.

Il y a des lycées dont la population est trop nombreuse,

on vous a dit que la création en avait été une faute; mais peut-être était-il difficile de faire autrement.

Quoi qu'il en soit, ces lycées existent : il est impossible de les diviser, de détruire les bâtiments qui sont construits, il faut bien profiter de ce que nous avons — mais qu'on soulage tout au moins le proviseur, qu'on lui donne des auxiliaires, et j'entends par là surtout des directeurs d'études, plus encore que des surveillants généraux — qu'on lui assure partout une action plus libre et plus indépendante, une véritable suprématie morale sur tout son personnel de professeurs.

Aujourd'hui — ce n'est un mystère pour personne — beaucoup de professeurs croiraient déroger en devenant proviseurs, d'autant plus que, la plupart du temps et sauf exception, on les force à passer par l'échelon du censorat.

Le proviseur est d'ailleurs confiné dans des besognes administratives assez médiocres; l'éducation et l'enseignement en souffrent l'un et l'autre; car l'enseignement est donné par chaque professeur, pour ainsi dire en série de tranches réglementaires, sans aucun souci des tranches qui sont servies par le professeur voisin. Quant à l'éducation, elle est beaucoup trop souvent abandonnée au hasard, le professeur ne cherche pas ou ne cherche que trop rarement à pénétrer dans l'intimité des élèves, il ne se mêle jamais ou ne se mêle que trop peu à leur vie intellectuelle et morale, il corrige leurs compositions, leur fait réciter leurs leçons, mais n'essaye guère de connaître leurs caractères et d'améliorer leur nature.

Ce n'est pas assez d'avoir de bons proviseurs, il faut en avoir d'excellents; nous en avons déjà, mais tâchons d'en avoir partout.

Laissons-leur, ainsi qu'aux assemblées de professeurs, un peu d'initiative et de liberté pour la détermination des règlements intérieurs, et même à mon avis — c'est un point, je le sais, sur lequel tout le monde n'est pas d'accord, mais j'irai volontiers jusque-là — et même, dis-je, pour la proposition, sinon pour l'adoption, des programmes d'enseignement.

La conclusion sera précisément de ne plus emprisonner l'instruction secondaire dans deux ou trois formes déterminées, pour tout l'ensemble du territoire; il pourra — je crois que ce sera excellent — y avoir une infinité de variantes. Je disais tout à l'heure cependant que cette diversité devra, à mon avis, continuer à être dominée par quelques types généraux.

Comment faudra-t-il concevoir ces types? Abandonnerons-nous les études gréco-latines? Modifierons-nous l'enseignement moderne? Le garderons-nous en créant, à côté, un enseignement d'allures plus professionnelles et plus pratiques?

Voici, en quelques mots, si vous me permettez de vous le donner, mon sentiment sur ces questions capitales :

Je ne verrais pas, quant à moi, sans de très graves inquiétudes, disparaître de notre instruction secondaire les études gréco-latines. Je crois que nous devons conserver à l'antiquité notre reconnaissance et, en quelque sorte, notre amour filial. Elle est et reste, à mes yeux, la grande éducatrice; il serait même fâcheux, suivant moi, qu'on réduisît les études classiques au latin, et qu'on bannît le grec de tous nos lycées — je dis : de tous nos lycées, parce que j'admets les variantes.

Comme l'a très bien dit M. Gaston Paris, la Grèce est la source, et le latin n'est après tout qu'un réservoir où le

flot a passé en sortant de cette source. Mais il ne me paraît pas nécessaire de donner l'enseignement gréco-latin dans tous les lycées et collèges sans distinction; je crois même que cette dissémination, cet éparpillement, affaiblissent les études plutôt qu'ils ne les fortifient. Il vaudrait mieux les concentrer dans un plus petit nombre de lycées et en même temps les relever. Mais il faut s'entendre sur le sens de ces mots « fortifier » et « relever ».

Il y a aujourd'hui, dans l'enseignement gréco-latin, une tendance, qui vous a été signalée, que nous connaissons tous d'ailleurs et que nous avons tous pu constater: je veux parler de la tendance à l'érudition archéologique et philologique, que nous paraissons avoir empruntée, je ne dis pas aux gymnases allemands — ce serait une erreur — mais aux universités allemandes.

Nos agrégés, qui sont souvent, pour ne pas dire presque toujours, des savants, oublient parfois qu'ils doivent être des professeurs, quand ils entrent dans le collège ou dans le lycée.

Qu'est-ce que la vertu éducative des littératures anciennes? Repose-t-elle sur l'étude spéciale de l'histoire, des mœurs ou des monuments gréco-latins? Réside-t-elle dans la curiosité des détails?

Elle n'est pas du tout dans ce qui distinguait les civilisations antiques de la civilisation moderne; elle est tout au contraire dans ce qu'il y avait, dans l'antiquité, de durable, de permanent, de général et de profondément humain.

Fortifier les études gréco-latines, ce ne serait donc pas assurément les faire davantage pencher vers l'érudition grammaticale, vers la science épigraphique, vers les recherches et les curiosités de linguistique ou de pro-

sodie; non, ce serait, au contraire, leur restituer — et je crois que là est le but à rechercher — leur sens profond et leur portée naturelle.

Certes, je ne suis pas de ceux qui croient que cette incontestable force éducatrice des langues mortes n'appartienne qu'à elles et je ne juge pas impossible de donner en dehors d'elles, aux écoliers une culture intellectuelle, classique et morale. Je sais que je heurte, sur ce point, le sentiment d'un certain nombre de membres de la commission et je pense, du reste, qu'à cet égard, mon collègue et ami M. Bourgeois, qui assiste à cette séance, est beaucoup mieux qualifié que moi pour donner des explications sur l'origine même de l'enseignement moderne et sur les conditions dans lesquelles il a été créé. Cet enseignement a été — si je ne me trompe — assez attaqué devant la commission et il appartiendra à son principal créateur de le défendre devant vous.

Il voudra bien me pardonner d'en dire quelques mots, pour bien marquer que nous sommes, sur ce point, d'accord avec les principaux chefs de l'Université.

Il est certain que l'enseignement moderne — et je réponds ici à une question que me posait tout à l'heure mon ami M. Sauzet — n'a pas eu du tout la prétention d'être un enseignement pratique et professionnel, lorsqu'on l'a créé, et qu'il n'a pas eu pour objet de remplacer l'ancien enseignement spécial; il ne saurait par conséquent — je reviendrai sur ce point, si vous le permettez — nous dispenser d'organiser, à côté de lui, une instruction industrielle, commerciale et agricole de sens plus pratique.

Mais la question est de savoir si, entre les études gréco-latines et cet enseignement pratique qui est presque

entièrement à créer, qui est tout au moins à ressusciter et à développer, il y a avantage ou inconvénient à avoir un second type d'enseignement classique comprenant la langue et la littérature françaises, deux langues vivantes, les sciences, l'histoire et la géographie.

Je n'hésite pas à dire que, à mon avis, il y a plutôt avantages qu'inconvénient ; et je partage, sur ce point, le sentiment de M. Lavisse qui disait : « C'est une variété qui ne saurait qu'enrichir l'esprit national. ».....

..... L'égalité des sanctions ne serait pas pour m'effrayer. Les facultés de droit et de médecine ont fait, devant la commission, une belle résistance ; mais M. Ribot se rappelle mieux que personne le mal que nous avons eu autrefois, lui et moi, à vaincre l'hostilité de l'administration de l'enregistrement et de celle des contributions directes. Je crois que s'il ne s'était pas trouvé, au même moment, un ministre des finances et un ministre de l'instruction publique qui eussent eu, sur ce point, des idées absolument concordantes, nous ne serions jamais arrivés à surmonter cette résistance.

Que l'avocat, le magistrat, le médecin doivent avoir une culture générale classique, c'est assurément indéniable ; mais si l'enseignement moderne peut, comme le pensent MM. Gréard, Lavisse et Perrot, avoir précisément le caractère classique, général, universel, pourquoi ne pas lui donner indifféremment une issue sur toutes les avenues de l'enseignement supérieur?

M. Brouardel a cru remarquer une certaine infériorité chez les étudiants originaires de l'enseignement moderne, qui ont pu, grâce à des dispenses, obtenir l'entrée à la faculté de médecine.

Cette expérience est forcément bien incomplète, bien

limitée, c'est là une statistique bien insuffisante ; et cette épreuve est démentie par les constatations de ceux qui ont été le plus à même d'observer les études modernes. Je crois qu'aucune expérience, à cet égard, n'est en réalité comparable à celle que peut fournir l'honorable M. Gréard.

Resterait l'objection tirée des nécessités mêmes de l'enseignement juridique ou de l'enseignement médical.

En ce qui concerne la médecine, il suffirait que l'étudiant connût l'étymologie des mots usuels.

On a insisté davantage, en ce qui touche le droit,

M. le président. — A cause du droit romain!

M. Raymond Poincaré. — Oui, mais je me refuse à comprendre, pour ma part, qu'il soit indispensable, pour tout étudiant, de lire et de commenter les *Pandectes* dans le texte ; le droit romain peut s'apprendre autrement, il n'a d'ailleurs, aujourd'hui qu'un intérêt historique. Je l'ai écarté, quant à moi, lorsque j'ai fait la réforme de l'enseignement, de l'une des branches du doctorat ; et je ne suis pas sûr que, dans l'autre, il ne pourrait pas être, partiellement au moins, remplacé avec avantage par l'étude des législations étrangères modernes.

J'irai jusqu'à dire — c'est un blasphème, mais je n'hésite pas à le proférer — que l'influence trop répandue du droit romain formaliste et sacrementel n'a pas toujours été sans danger pour l'esprit français.....

..... Je crois vraiment — je vais peut-être un peu loin — que si nos Assemblées parlementaires sont aussi byzantines (On rit), c'est parce que nous avons des habitudes romaines de concevoir les discussions juridiques.

J'accorderais donc volontiers à l'enseignement moderne l'égalité des sanctions ; mais je n'entends pas par là que cet enseignement soit, dans l'état actuel, irréprochable.

Indépendamment des variantes que pourraient suggérer les initiatives des établissements, il y aurait sans doute à introduire dans cet enseignement et des améliorations générales. Je ne parle ici que du principe, bien entendu; je n'entre pas dans tous les détails. J'indique cependant la nécessité évidente de développer la partie scientifique. M. Darboux vous a donné sur ce point des renseignements précieux.

A côté de ce type d'enseignement secondaire classique, il resterait à organiser maintenant un enseignement secondaire pratique plus directement tourné vers la vie. La commission connaît les causes de l'échec de la très intéressante tentative faite par M. Duruy. Il faut reprendre cette idée sur de nouveaux frais et l'adapter aux nécessités actuelles, en se gardant bien de l'étouffer dans un cadre trop restreint et trop étroit.

Nos deux enseignements classiques orientent aujourd'hui nos écoliers vers ce qu'on est convenu d'appeler les professions libérales, les carrières administratives, judiciaires, militaires; or, pourquoi n'y aurait-il pas, dans un grand nombre de lycées et collèges, aussi bien que dans les écoles primaires supérieures, un enseignement professionnel, agricole, industriel, commercial, un enseignement qui fût apte à développer davantage les facultés actives et qui préparât les jeunes gens plus immédiatement à la vie moderne? Cet enseignement comprendrait l'économie industrielle, le commerce, l'agriculture, les sciences appliquées, la chimie pratique, la mécanique élémentaire, la géographie coloniale; en un mot, toutes les notions qui peuvent servir à développer non seulement la vie intellectuelle, mais la vie matérielle d'un grand peuple; qui sont susceptibles de contribuer à di-

versifier les goûts des individus et à multiplier les manifestations du travail humain.

Toutes ces notions devraient être non pas, bien entendu, réunies, accumulées, mais réparties et classées suivant les besoins des régions.

Les langues vivantes, naturellement, auraient à prendre dans cet enseignement une place considérable.

J'estime, messieurs, que l'enseignement des langues vivantes est encore déplorablement négligé en France; il y a certainement progrès depuis quelques années; mais ce progrès est tout à fait insuffisant, et j'ai été un peu étonné, l'autre jour, de constater l'optimisme d'un certain nombre de témoins que vous avez entendus.....

..... Si la France veut lutter avec les autres nations d'influence morale, scientifique, industrielle, il faut qu'elle consente à regarder un peu par-dessus ses frontières et qu'elle ne se replie pas aveuglément sur elle-même.

Comment s'apprennent les langues vivantes? Elles s'enseignent beaucoup plus par l'oreille que par les yeux; et, c'est ce qu'on semble constamment ignorer en France. Pourtant, c'est le pays du monde où cette vérité devrait être la moins méconnue, car le Français a peut-être plus de mal que l'Anglais et l'Italien à entendre et à parler d'autres langues que la sienne. Pourquoi!

Parce qu'il a une langue à peu près sans accent tonique ou, tout au moins, à accent terminal uniforme. Au contraire, l'Allemand, l'Anglais, l'Italien ont des langues qui se transforment complètement à l'audition, après qu'on les a apprises sur le papier. C'est donc une raison de plus de former de bonne heure l'oreille de nos enfants.

Il y a un autre motif d'habituer les élèves à parler les

langues étrangères plus encore qu'à les lire, à les entendre plus encore qu'à les traduire dans les livres : c'est que pour s'accoutumer à penser dans les langues étrangères il faut savoir les entendre et les parler.

Il est en effet établi, et c'est une constatation que nous pouvons tous faire sur nous-mêmes — que la plupart des hommes pensent exclusivement des mots parlés. Ainsi, lorsqu'une idée nous vient à l'esprit, nous avons la sensation du son des mots beaucoup plus souvent que la vision des caractères écrits.....

..... Si vous aviez la curiosité de lire, sur ce point, des choses extrêmement intéressantes, vous n'avez qu'à vous reporter aux études de M. Binet et au livre de M. Th. Ribot sur les *Idées générales*.

Ainsi, la plupart des hommes pensent avec la sensation du son; il faut donc, pour que les enfants pensent en allemand ou en anglais, qu'ils parlent et entendent ces langues.

J'en conclus que le séjour à l'étranger serait évidemment très utile et qu'on ne saurait qu'approuver l'institution et le développement des bourses de voyage. Mais, en dehors même de ce complément d'instruction qui ne peut pas être donné à tout le monde et qui, dans tous les cas, serait assez dispendieux, le professeur devrait développer dans sa classe, plus qu'on ne le fait aujourd'hui, l'usage des conversations.

On vous a dit que cette méthode se pratiquait dans les lycées de jeunes filles, où elle réussit très bien; malheureusement, elle est encore fort négligée dans les lycées de garçons. J'ajoute que, dans quelques établissements au moins, on pourrait aller plus loin et donner, pendant un an ou deux, d'autres enseignements, celui

de l'histoire, par exemple, dans une langue vivante.

C'est ce qui se pratique à l'école alsacienne et, si je ne me trompe, dans certains lycées de Russie et d'autres pays étrangers. Ce serait, à mon avis, une méthode très utile à introduire dans notre enseignement en France.

Si nous établissons ainsi cette variété dans l'enseignement secondaire, si nous brisons les cadres trop étroits, si nous multiplions les types d'enseignement, en donnant plus d'indépendance aux établissements, nous nous trouverons forcément amenés soit à supprimer, soit à modifier profondément le baccalauréat.

La commission a entendu de très éloquents adversaires de ce diplôme; on lui a tout dit, je crois, contre le baccalauréat, on a fait observer qu'il faussait les études, qu'il les abaissait, qu'il encourageait les procédés de dressage mnémotechnique, qu'il comportait — ce qui est incontestable — un effroyable aléa, qu'il poussait les jeunes gens à la recherche d'une vaine distinction sociale, enfin qu'il était, avant même l'heure des décorations, le premier hochet dont s'amuse, en naissant, l'amour-propre français.

Tous ces reproches sont fondés, et l'on pourrait en ajouter d'autres, mais malheureusement il n'est pas facile de remplacer le baccalauréat; et la preuve, c'est que chaque adversaire de ce diplôme apporte son système personnel.

Il est d'autant plus malaisé de trouver une solution satisfaisante, qu'on ne peut pas écarter de l'examen de ce problème, déjà fort délicat en lui-même, la question de l'enseignement libre.

Or je suis de ceux qui respectent tout à fait cette liberté

d'enseignement; je me refuse même à ruser avec elle et à lui porter atteinte par voie détournée.

Seulement, en revanche, je trouve que l'État doit avoir le légitime souci de ses prérogatives essentielles et qu'il ne peut pas renoncer notamment au droit souverain de la collation des grades. Il n'est donc pas possible de laisser tous les établissements publics ou privés maîtres de délivrer des certificats d'études secondaires, qui seraient des attestations de valeur égale et de sanctions identiques à celles de l'État. C'est impraticable.

Du reste, avant la loi de 1850, lorsque les examens du baccalauréat se passaient dans les lycées et collèges, de nombreux mécontentements — si les renseignements que j'ai recueillis sont exacts — étaient provoqués par les faveurs et les passe-droits que cette pratique permettait.

A tel point que M. de Salvandy fut forcé de mettre fin à cet état de choses.

Je serais porté, en face de toutes ces difficultés, à admettre de préférence une combinaison transactionnelle.

Je n'hésiterais pas à introduire dans les jurys d'examen des agrégés, des professeurs d'enseignement secondaire, sous la présidence d'un membre de l'enseignement supérieur. Ce serait, à mes yeux, une occasion entre mille de les rapprocher, comme j'en exprimais tout à l'heure le désir.

Je ne verrais même pas d'inconvénients à ce que le lycée ou le collège pût être représenté, auprès de ce jury, par un professeur délégué qui serait à même de confirmer le témoignage des maîtres des élèves, de commenter le livret scolaire, de forcer les membres du jury à le consulter et à en tenir compte.

En un mot, j'essayerais d'enlever le plus possible au baccalauréat ce qu'il a de chanceux et d'artificiel.

Ce ne serait pas là le régime parfait; l'idéal serait que le baccalauréat ne fût plus qu'un examen de sortie, succédant à une série d'examens de passage; mais je ne vois aucun moyen d'organiser toute une série d'examens de passage dans les établissements d'enseignement libre.

On pourrait sans doute dispenser d'une partie de l'épreuve finale les élèves qui auraient subi avec succès les examens de passage devant des jurys d'État; mais encore cette mesure répugnerait-elle à bon nombre d'esprits attachés à l'idée d'égalité.

Dans tous les cas, j'inclinerais à supprimer la double épreuve de rhétorique et de philosophie, double épreuve qui dresse successivement deux barrières factices sur la piste des élèves et qui les pousse, deux fois de suite, à ramasser toutes leurs force en vue d'un saut généralement périlleux, et cela au préjudice de toute la partie de l'enseignement qui n'aboutit pas à ces deux obstacles.

Je donnerais à ce baccalauréat réformé, devenu, autant que possible, un certificat d'études secondaires, toute la souplesse, toute la malléabilité nécessaire pour s'accommoder à la multiplicité d'un enseignement vivifié et rajeuni.

Je n'ai pas, bien entendu, la prétention d'indiquer, à cet égard, un système ferme, aux lignes rigoureusement arrêtées; je me borne, tout au contraire, à en esquisser un avec des lignes très flottantes — comme vous le voyez — au moyen et à l'aide de quelques idées directrices. J'avoue d'ailleurs que, dans une matière aussi contingente, je me défie beaucoup des théories absolues.....

V

Déposition de M. Léon Bourgeois.

(Extraits).

..... Si l'on regarde de près aux faits qui préoccupent l'opinion, il est facile de les grouper sous deux points de vue entièrement distincts l'un de l'autre. Les uns parlent d'un affaiblissement des études, les autres de la diminution de la population des établissements publics. Ces deux faits, s'ils sont exacts, proviennent de causes tout à fait différentes, et ne peuvent avoir au point de vue politique et social la même signification.

Qu'il y ait un affaiblissement général des études, je ne le crois pas. Un affaiblissement spécial de certaines études, un moindre goût, un moindre succès dans certains exercices de l'enseignement littéraire classique, peut-être; et encore cela n'est-il pas vrai des élites, des élèves chez lesquels existe véritablement la vocation littéraire. Mais, pour l'ensemble des élèves, on ne peut prétendre qu'il y ait un abaissement général du niveau des études, une moindre culture des intelligences, une préparation moins complète à la vie de l'esprit.

J'ai fait de cette question l'examen le plus attentif pendant mes deux passages au ministère de l'instruction publique. J'ai examiné les avis des recteurs, des inspec-

teurs généraux, des présidents des jurys d'agrégation; j'ai causé fréquemment avec les maîtres chargés des examens de toute nature, du doctorat au baccalauréat, avec les correcteurs des copies des concours généraux.

Et mon sentiment est tout à fait conforme à celui qu'exprimait devant vous M. Gréard. Les résultats de l'enseignement secondaire peuvent, sur certains points, être différents : et cela suffit pour expliquer les plaintes de certains professeurs éminents, attachés, c'est leur droit, je dirai même leur honneur, à certaines formes anciennes de leur enseignement, dont ils ont éprouvé la valeur, et naturellement défiants de nouveautés dont ils n'ont point fait l'épreuve. Mais les résultats, dans l'ensemble, ne sont pas moindres, notre jeunesse n'est pas inférieure à ce qu'elle était autrefois, l'éclat de l'élite n'est point affaibli, et, dans la moyenne de nos élèves, le fond, la solidité restent les mêmes, et peut-être peut-on constater plus d'aptitude à la réflexion, plus de goût pour l'observation personnelle. Suivant le mot de M. Gréard, si les esprits peuvent être moins affinés, ils sont au moins autant, et sans doute plus nourris, je dirais volontiers qu'ils ont plus de maturité qu'autrefois.

Il est un point, en tout cas, sur lequel je repousse très nettement les critiques dirigées contre notre enseignement secondaire, c'est celui de la discipline.

L'état actuel peut être ici, sans crainte, comparé à l'état d'autrefois.

Des résultats remarquables ont été produits par la réforme de la discipline dans nos établissements, réforme que j'ai eu l'honneur de signer, mais dont je puis parler librement, car je n'en suis pas l'unique auteur : c'est le travail même de l'Université, du conseil supérieur, des

chefs de l'enseignement qui s'est trouvé résumé dans les instructions que j'ai données à cet égard.

Je ne veux qu'une preuve de ces heureux résultats; c'est ce fait que l'on n'entend pour ainsi dire jamais plus parler de troubles graves dans aucun de nos établissements.....

..... On objecte cependant un fait certain, la diminution du nombre de nos élèves. Mais il faudrait d'abord tenir compte du nombre des élèves qui, autrefois, dans les petits collèges, dans les classes élémentaires des lycées, venaient à l'enseignement secondaire proprement dit, et vont maintenant à l'enseignement primaire supérieur. A Paris, notamment, ce sont choses connues : on a créé de très belles écoles d'enseignement primaire supérieur qui retiennent autant que possible la clientèle des écoles primaires, qui sont dirigées par des maîtres de même origine que ceux des écoles primaires et en relations directes avec eux.

L'enseignement primaire supérieur trouve là une clientèle et cherche à la conserver. Quand ces écoles n'existaient pas, un grand nombre d'enfants qui en avaient fini avec l'école primaire et qui avaient les ressources suffisantes pour continuer leurs études venaient prendre, au moins dans les classes élémentaires et dans l'enseignement spécial, ce complément d'études qu'ils trouvent aujourd'hui dans les écoles primaires supérieures. Si on pouvait faire un départ bien exact des sources qui se sont ainsi séparées, on apercevrait que la diminution de l'enseignement public est moins grande qu'on ne l'imagine au premier abord.

Mais ce n'est là qu'un point secondaire et il y a, je le reconnais, d'autres causes de la diminution de la popula-

tion de nos établissements universitaires. La principale en est dans le développement considérable de l'enseignement congréganiste. Je dis l'enseignement congréganiste et non l'enseignement libre, parce que ce sont les congrégations qui détiennent presque tout l'enseignement libre, et que l'enseignement libre laïque a été la véritable victime du régime dit de liberté de l'enseignement institué par la loi de 1850. Mon ami M. Poincaré a dit qu'il ne croyait pas possible et, en tout cas, bon de porter atteinte au principe de la liberté de l'enseignement. Je m'associe à ces paroles, et ce que je dis en ce moment n'est pas la préface d'une attaque contre le principe même de la liberté d'enseignement. J'indiquerai tout à l'heure comment j'imagine que peuvent être conciliés ces deux intérêts généraux et supérieurs, la liberté de l'enseignement d'une part, et, de l'autre, l'unité morale du pays, par le contrôle nécessaire de l'État sur l'enseignement privé.

Quoi qu'il en soit, les faits sont là : la loi de 1850 a créé dans notre pays, parallèlement à l'enseignement de l'Université, un enseignement congréganiste dont le succès a été très considérable et dont les établissements contiennent aujourd'hui une clientèle à peu près égale à la moitié de la clientèle totale. Ce régime a-t-il produit les fruits qu'on attend généralement de la liberté? Je crois que les défenseurs les plus passionnés de la loi de 1850 n'oseraient le soutenir : ils reconnaîtront avec nous qu'il n'est résulté de la loi de 1850 aucun profit pour la véritable liberté de l'enseignement, c'est-à-dire pour la liberté des méthodes, pour la recherche des procédés nouveaux, pour l'initiative des éducateurs, en un mot pour le progrès de la science pédagogique.

M. le président. — Tous les représentants de l'ensei-

gnement libre que nous avons entendus l'ont reconnu, mais ils ont dit que la cause en était dans la rigidité des examens.

M. Léon Bourgeois. — C'est possible; mais j'analyse en ce moment les faits, et ces faits sont incontestables. On a simplement créé un second monopole à côté de celui de l'Université. Tel est le fait brutal. On dit quelquefois que c'est le monopole de l'Église catholique opposé au monopole de l'État. Pour être tout à fait exact, il faudrait même dire, non pas « monopole de l'Église catholique », mais dans « l'Église catholique, monopole de certaines congrégations ».

M. le président. — Il y a, dans l'enseignement ecclésiastique, sans parler des petits séminaires, un grand nombre d'institutions dirigées par des prêtres sous l'autorité diocésaine. Il est difficile d'avoir des statistiques exactes; néanmoins, j'ai fait demander aux inspecteurs d'Académie de faire ce départ autant qu'ils le pourraient, d'après les renseignements qu'ils ont à leur disposition, de façon à savoir quelle est la part afférente aux congrégations, toutes plus ou moins indépendantes de l'évêque. Quelques-unes même le sont totalement; cela nous a été dit dans l'enquête. Les jésuites notamment ferment leurs portes aux délégués de l'évêque.

M. Léon Bourgeois. — Vous dites précisément ce que j'allais dire et je suis heureux que vous recueilliez des renseignements exacts et des chiffres sur ce point. J'ai recueilli, moi aussi, des plaintes d'intéressés qui ne partagent nullement mes idées politiques générales. J'ai entendu notamment des évêques se plaindre de la grande importance que prenaient dans leurs diocèses certains établissements congréganistes sur lesquels ils n'avaient

aucune espèce d'autorité et de contrôle. Ils me disaient que leurs maisons périclitaient pendant qu'en face d'eux grandissait l'influence d'éléments appartenant également à la religion catholique, mais ne dépendant pas de l'église nationale.

M. le président. — Il n'est pas bien sûr que les congrégations gagnent partout du terrain vis-à-vis de l'autre enseignement.

M. Léon Bourgeois. — Cela dépend des diocèses.....

..... En suivant l'ordre des questions, j'examinerai d'abord celle du régime des lycées et collèges.

J'ai dit que ma solution du problème n'était pas de porter atteinte à la liberté de l'enseignement; elle est, au contraire, de donner la liberté à l'Université elle-même.

Voilà le principe que j'indique comme essentiel et dont s'inspireront mes réponses successives aux divers points du questionnaire.

Actuellement, il y a un corps qui ne jouit pas de la liberté de l'enseignement : c'est l'Université; elle ne s'appartient pas, ne peut pas se réformer, faire facilement des expériences, se livrer à des essais. Cela tient à la centralisation extrême du régime universitaire. En parlant ainsi, je n'ai pas besoin de le dire, je n'ai aucune pensée de critique envers les hommes éminents qui sont à la tête de l'Université, nul plus que moi ne rend hommage à leurs mérites; je les respecte profondément; j'ai personnellement et longuement travaillé avec eux; la plupart sont mes amis. Je puis dire, d'ailleurs, que je crois être d'accord avec eux sur le point qui nous occupe. Ils souffrent eux-mêmes de cette centralisation exclusive dont ils portent tout le poids.

Le chef légal de l'Université est bien le ministre de

l'instruction publique, mais les ministres passent vite; et si, comme le faisait remarquer M. Poincaré, ils reviennent quelquefois, ils passent rapidement même quand ils reviennent. Ils ont donc rarement ou la compétence ou le temps nécessaire pour prendre en mains et mener à son terme toute une réforme; à chaque ministre nouveau viennent des idées nouvelles; et l'on a cette contradiction d'une centralisation excessive et d'une perpétuelle mobilité dans l'autorité centrale : on n'a, en d'autres termes, ni le bienfait des libres initiatives, ni celui de la continuité des vues. Il y a bien, dit-on, le conseil supérieur qui représente cette continuité; oui, mais quelle que soit la haute valeur de ses membres, l'organisation électorale de ce conseil, le caractère du mandat donné à chacun de ceux qui le composent en font une réunion, une juxtaposition de spécialistes, plutôt qu'une assemblée représentant vraiment les intérêts généraux, le caractère national, social de l'Université.....

..... L'unité administrative, la subordination de tous les établissements à une règle uniforme sont pour les chefs de l'Université un obstacle extraordinairement puissant : les réformes qu'ils peuvent avoir en vue devant s'appliquer inflexiblement à tous les lycées et collèges, ils reculent bien souvent eux-mêmes devant toute tentative. Ils se disent qu'ils n'ont pas le droit de risquer le lendemain de la jeunesse française sur une expérience qui sera peut-être bonne, mais qui peut aussi être mauvaise. Ils préfèrent donc renoncer à certains progrès plutôt que de les entreprendre dans un cadre aussi vaste et dans des conditions d'aléa aussi périlleuses.

Je le répète, je crois que je serai d'accord avec eux-mêmes en proposant de donner le plus de liberté possible

à l'Université. J'ai entendu avec plaisir mon collègue et ami M. Poincaré dire que l'une des améliorations qui lui paraissaient le plus désirables était de donner une autonomie aux établissements universitaires. C'est par là qu'il faut commencer.

Venons d'abord au proviseur et au principal. Actuellement leur situation est très difficile. Le proviseur, le principal n'est pas, dans la haute acception du terme, un chef d'établissement. Il en a le titre, les responsabilités; il n'en a pas les pouvoirs, les initiatives, l'autorité.

C'est un fonctionnaire, subordonné plus étroitement à ses chefs administratifs que ses collaborateurs ne le sont à lui-même. Aussi est-ce un fonctionnaire qui passe, et qui passe rapidement, dans les maisons où il serait le plus nécessaire de s'attacher et de demeurer, dans les établissements peu prospères où la clientèle a décru, où la concurrence est redoutable. Pour les principaux surtout, que d'incessantes demandes de changement!

C'est un fonctionnaire et, dans les grands établissements, un fonctionnaire débordé de besogne administrative. La centralisation, qui rend le ministre légalement, parlementairement responsable de tout ce qui passe dans chaque maison, a cette conséquence d'obliger le proviseur à passer le meilleur de son temps non à diriger cette vie inférieure, mais à en rende compte. Ce sont incessamment des rapports, des notices, des statistiques, une correspondance sans fin avec inspecteur, recteur ou ministre. Comment, dans les très grands lycées, le proviseur pourrait-il, ainsi surchargé, suivre chacun des élèves, en prendre la charge intellectuelle et morale?

Ajoutez qu'il n'a aucun pouvoir sur les programmes, il n'a aucun droit de modifier, d'assouplir les cadres des

enseignements pour répondre aux besoins, aux vœux de la ville, de la région. Il est enfermé dans son budget comme un simple comptable, et l'établissement de ce budget, qu'arrête seule l'autorité centrale, n'est pour lui, comme l'a fort bien dit M. Poincaré, qu'une opération administrative. Ce n'est point ce que doit être le budget d'une maison vivante : un travail où ceux qui sont chargés d'en assurer l'existence et le développement se rendent compte des dépenses nécessaires, des recettes probables et arrêtent au mieux des intérêts de l'œuvre la distribution des unes et des autres.

Je pense qu'il faut concevoir d'une façon plus large et plus libre le rôle du proviseur ou du principal. Il faut que le lycée ou le collège soit mis, comme l'a dit M. Lavisse, au régime républicain, c'est-à-dire que la vie collective s'y développe, que l'initiative y soit permise, que les maîtres y soient associés à l'action commune, et que leur chef, groupant autour de lui tous les éléments vivants de la maison, y soit considéré et se considère lui-même comme le représentant responsable de cette petite société, pouvant se mouvoir dans les limites très larges de l'organisation générale de l'enseignement public, et ayant, dans ces limites, pleine initiative et pleine autorité.

En deux mots il faut donner aux établissements une autonomie et des chefs responsables. Voilà la première réforme à faire. Je vais très loin dans cette pensée. J'avoue que l'expérience que nous avons faite de l'autonomie des universités m'encourage à aller peut-être plus loin que ne semblait le proposer M. Poincaré et à admettre que ce serait d'un grand profit pour les lycées et les collèges que d'en faire de véritables personnes morales.....

..... Prenons l'exemple du budget. Si ce budget, alimenté par les ressources diverses que vous connaissez, prix de pension, frais d'études, rétributions diverses, subventions des villes, de l'État, etc., était mis, sauf un droit supérieur d'autorité et de contrôle de l'État, à la libre disposition du conseil de l'établissement et géré par le proviseur suivant certaines conditions très générales seules maintenues par les règlements, je suis assuré que cette petite fortune serait employée avec beaucoup plus de profit pour tout le monde.

J'ai plus confiance dans le proviseur entouré de son conseil que dans le chef de tel bureau du ministère pour savoir ce qui sera utile à l'enseignement, aux enfants, à la maison.

M. Raymond Poincaré. — J'inclinerais volontiers en ce sens.

M. Léon Bourgeois. — Il y aura, je le répète, certaines règles générales, établies par l'autorité centrale, et qui devront être observées. L'État, par exemple, décide que les professeurs de telle catégorie doivent avoir un traitement de telle importance; il y aura donc, de ce chef, une partie du budget qui restera invariable. M. le président indiquait tout à l'heure, et je suis de son avis, la possibilité de distinguer entre le budget de l'internat et celui de l'enseignement. Mais même dans le budget de l'enseignement il peut y avoir des parties à laisser à la libre disposition du chef d'établissement, par exemple des allocations à donner pour tel enseignement complémentaire, des encouragements au développement de telle étude, toutes choses pour lesquelles il faut aujourd'hui en référer à l'inspecteur d'académie, puis au recteur, puis à quelque bureau du ministère avant d'obtenir une solution. Si

toutes ces questions pouvaient se résoudre sur place, les lignes générales étant maintenues et les limites du budget étant respectées, on gagnerait du temps et on profiterait des initiatives. Et j'ajoute qu'on susciterait ces initiatives, car on ne se met guère en frais d'idées nouvelles quand on n'a aucune somme d'argent à sa disposition pour les réaliser.

En somme, je conçois le lycée ou le collège comme devant être une personne morale, ayant sa liberté, sa vie propre et collective. J'ajoute que je le voudrais aussi étroitement que possible lié à la région dans laquelle il se trouve.

Il n'y a pas assez de communication entre nos établissements d'enseignement secondaire et la région avoisinante. A cet égard, l'organisation du collège est préférable à celle du lycée; il est, dans une certaine mesure, associé à une ville. On pourrait le supposer associé à un département, à une université. Je trouve ce type supérieur à celui de l'État, sans lien moral quelconque avec la région, n'ayant à sa tête que des fonctionnaires sans attache dans cette région. Je souhaite notamment que dans le conseil, à côté des professeurs, on fasse entrer des hommes appartenant au pays, à la ville, au département, à l'académie et, lorsque ce sera possible, à l'Université. Je tiens beaucoup à ce que l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire se pénètrent réciproquement; je demanderais qu'il y eût une représentation, dans une mesure à déterminer, de l'enseignement supérieur dans les établissements secondaires, suffragants pour ainsi dire, de chaque université.

Le conseil ainsi constitué aurait, je crois, au dehors, une autorité, une force morale, et, au dedans, une aisance

d'allures, une habitude des responsabilités, une moindre crainte des petites histoires locales, qui contribueraient grandement au développement de l'établissement.....

..... J'en arrive à l'internat. Si l'on me pose la question de savoir si l'internat doit être supprimé, je répondrai simplement que je n'ai rien à répondre, par la raison que cette suppression est impossible. Il est certain qu'on ne supprimera jamais l'internat pour un ordre d'enseignement qui dure plusieurs années et qui est d'un niveau assez élevé pour qu'on ne puisse mettre des établissements de cet ordre à la portée des parents dans toutes les communes. Il y aura toujours des parents éloignés obligés de se séparer de leurs enfants. Il n'y a donc pas même lieu d'examiner si l'internat doit être supprimé.

De plus, il a un avantage que je ne veux pas oublier, sans en être un partisan absolu. Il y a eu un peu de passion politique dans la guerre qu'on lui a faite et qui a été d'une violence injuste. L'internat a certains bons effets moraux et sociaux : il mêle entre eux des enfants d'origine différente; à quelque classe qu'ils appartiennent, ils y vivent en égaux. Le mélange d'enfants de familles riches, de petits boursiers et d'enfants de familles pauvres dissipe bien des préjugés, abaisse bien des barrières; il permet plus tard, dans la vie, de s'estimer et de s'aimer à des hommes qui sans cela se seraient ignorés, méconnus et peut-être haïs.

Jamais ce résultat ne s'obtiendra par l'externat où les enfants viennent seulement, pendant la classe, s'asseoir à côté de leurs camarades, échangeant à peine quelques mots, et s'en retournant ensuite chacun chez soi. Quand on compare à ce système celui de la vie commune, on trouve que celui-ci a du bon.

Mais, tel qu'il est organisé, il est loin de répondre au type véritable d'éducation en commun que nous devrions désirer. On a eu tort, tout le monde le reconnaît maintenant, — les peuples font des expériences comme les hommes, — de construire de trop vastes établissements, de chercher à attirer la clientèle par des constructions immenses et magnifiques. Ces constructions ont été bonnes au point de vue de l'hygiène, de l'espace, des dimensions des études, des classes, des dortoirs, des jardins : mais le groupement des élèves par grandes masses n'aurait point dû être à ce point favorisé.....

..... La transformation de l'internat ne doit pas seulement consister dans des modifications matérielles; elle doit être plus profonde et plus complète. Il faut qu'elle s'accomplisse, comme je l'ai indiqué tout à l'heure, dans le sens de la vie collective, par d'étroites et continuelles communications, d'une part entre tous les maîtres, chefs d'établissement, professeurs, répétiteurs, — je laisse de côté, en ce moment, les qualificatifs spéciaux, — et d'autre part entre ceux-ci et les élèves. On ne pourra y arriver qu'en donnant une grande liberté aux établissements d'enseignement. Lorsqu'il sera possible à un établissement de s'aménager intérieurement en vue d'une meilleure répartition du personnel enseignant et surveillant; lorsqu'un professeur pourra être autorisé par le conseil des professeurs à avoir chez lui des élèves dans l'établissement même, comme cela se fait dans divers pays et, à Paris, à l'école alsacienne; lorsque ces autorisations, qui ne pourraient être données d'ensemble, à Paris, parce qu'il faut tenir compte des circonstances particulières que le ministère, de loin, ne peut apprécier, auront été données sur place par des juges éclairés et intéressés au bien

de la maison, la transformation que nous souhaitons pourra se faire et se fera rapidement.

En résumé, l'internat ne peut pas être supprimé : il a certains avantages sociaux, il n'est pas d'ailleurs mauvais en soi, mais seulement mal organisé; sa transformation ne sera possible, en dehors des modifications aux bâtiments, que par la décentralisation et la liberté.

Cette question touche immédiatement à la suivante : réforme de l'éducation, part plus grande des professeurs dans l'œuvre de l'enseignement. C'est le même principe qui résout cette autre question : aujourd'hui, toujours par le fait d'une trop grande centralisation, nous avons mis en deux catégories distinctes le professeur et le répétiteur. Il n'y a entre eux aucune communication; l'un est chargé de l'instruction, l'autre de la discipline, et il n'y a personne pour relier leurs actions parallèles. Il y a bien le proviseur ou principal, mais il est trop loin. Chacun d'eux, précisément à cause de cette séparation réglementaire, absolue, de leurs deux fonctions, considère l'autre, je me garderais bien de dire comme un ennemi, mais comme une personne inconnue, étrangère, n'ayant rien à faire dans son service à lui. Ne devraient-ils pas au contraire se considérer comme des collègues étroitement associés pour l'éducation des enfants? Je déplore profondément cet état de choses.

J'ai beaucoup réfléchi sur la question des répétiteurs. Elle est complexe et semble presque à tous insoluble. On s'est placé successivement à divers points de vue pour apporter une réforme à cet état de choses. Mais rien n'est plus difficile; ce n'est point un simple problème d'organisation administrative, il ne s'agit de rien moins que de remplacer le père de famille.

On a dit : Les répétiteurs sont dans une impasse; il faut leur donner des débouchés, un avenir dans l'Université; il faut donc s'assurer qu'ils seront capables d'exercer plus tard d'autres fonctions que celles de maîtres répétiteurs. C'est ainsi qu'on a fait intervenir les grades : il faudra qu'ils soient licenciés; parce qu'une fois licenciés on pourra les nommer professeurs. On a eu alors l'espoir de créer un corps de maîtres pleins d'ardeur et d'entrain, passant seulement quelques années dans les cadres du répétitorat, y complétant leurs études, et devenant ensuite professeurs.

Mais quels débouchés leur donner? Il n'y a pas que les répétiteurs qui aient leur licence : on peut s'y préparer librement ou au moyen d'une bourse; et une fois qu'on a obtenu une ou deux licences, on réclame sa place dans l'enseignement. Le nombre des places a fini par se restreindre tellement que les deux licences elles-mêmes n'ont plus suffi à assurer un poste. Aujourd'hui la concurrence est telle, que des agrégés doivent accepter des chaires dans les collèges. Et le répétitorat s'est trouvé redevenir une carrière sans issue suffisante, avec cette aggravation que ses membres, munis de diplômes élevés, ont légitimement accru leurs ambitions et ressenti d'autant plus vivement les déceptions inévitables.

On a dit alors : Le répétitorat doit être une carrière se suffisant à elle-même. Je ne suis pas pour le répétiteur âgé, restant répétiteur toute sa vie. Je crois qu'au bout d'un certain nombre d'années de cette vie, inférieure après tout, et très pénible si elle n'est pas éclairée par l'espoir d'un au-delà, le fonctionnaire se décourage ; il se résigne à tourner sa meule; il se désintéresse de toutes choses et même, dans les petites villes, s'aban-

donne peu à peu. Je ne suis donc pas partisan de la carrière fermée du répétitorat, même avec l'emploi de surveillant général comme bâton de maréchal; c'est une espérance insuffisante.

Retournant le problème, je dis : Il n'y a pas de solution à la question du répétitorat, considérée comme distincte de la question du professorat, parce que la distinction entre le répétiteur et le professeur est une distinction arbitraire, factice, qui ne répond pas à la nature des choses; l'éducation des enfants est un tout; il ne faut pas de catégories aussi absolues entre les maîtres; il faut faire un tout de tous ceux qui collaborent à cette tâche de l'éducation. Par conséquent, au lieu de faire parmi eux des catégories distinctes, j'admettrais que le professeur pût et dût même, dans certains cas, prendre des enfants en dehors de la classe et les faire travailler; j'admettrais aussi que les répétiteurs pussent contribuer à l'enseignement pour certaines parties; je les chargerais de cours complémentaires. Pourquoi ne feraient-ils pas des cours de langues vivantes, de sciences élémentaires, etc., s'ils possèdent les licences correspondantes?

M. le président. — Vous inclineriez à les fondre dans le corps des professeurs, à ne plus faire une démarcation aussi absolue? Ce seraient des professeurs adjoints.

M. Léon Bourgeois. — Oui.

M. le président. — Seulement, vous auriez toujours des fonctions de pure surveillance?

M. Léon Bourgeois. — C'est vrai, et j'arrive précisément par là au fond même de la question.

Les fonctions de surveillance purement matérielle devraient être distinctes, à mon sens, des fonctions de discipline supérieure et d'éducation.

Comment voulez-vous que ce qu'il y a de plus élevé au monde, de plus difficile à faire, l'éducation des enfants, soit de même ordre, de même nature, considéré comme exigeant les mêmes aptitudes et les mêmes capacités que le fait matériel de conduire une division de la classe au réfectoire, ou de surveiller pendant la nuit l'ordre du dortoir?

M. le président. — Ne peut-on pas prendre le parti de distinguer nettement ce qui est fonction d'éducation et ce qui est simple surveillance?

M. Léon Bourgeois. — C'est tout à fait mon avis. L'éducation comporte trois ordres de soins : préparation intellectuelle, direction morale, surveillance matérielle. Dans le système actuel on a ainsi groupé ces trois éléments : préparation intellectuelle réservée au professeur, direction morale et surveillance matérielle, à l'administration, c'est-à-dire en fait au répétiteur. Qui ne voit l'erreur commise ?

C'est la direction morale qui doit être absolument unie à la préparation de l'esprit et confiée, si possible, à la même personne et, si non, du moins à des personnes de même situation, de même culture, pouvant s'associer étroitement à la même tâche.

La surveillance purement matérielle peut, au contraire, être confiée sans dommages à d'autres collaborateurs, ayant simplement les modestes et solides aptitudes suffisantes pour cet objet.....

..... J'arrive maintenant, en ce qui touche toujours l'organisation intérieure de nos études, à un point que je considère comme très important.

Je souhaiterais que le professeur, le maître, ainsi que je voudrais l'appeler, d'un nom plus large et plus élevé,

ne fût pas, comme aujourd'hui, enfermé dans une classe, titularisé dans une chaire, où il reste toujours pendant un certain nombre d'années, sans pouvoir varier ses services, système également mauvais pour le maître et pour les élèves; pour le maître qui se borne à répéter l'année suivante pour une nouvelle série d'enfants ce qu'il a dit l'annnée d'avant à la génération précédente; pour les élèves que ce maître abandonne après les avoir eus entre les mains pendant une année, les perdant de vue à partir du mois d'août et ne s'intéressant plus à leur avenir.

Je voudrais qu'il pût y avoir, dans l'intérieur des établissements, des professeurs généraux, des directeurs d'études, — on le proposait tout à l'heure et je suis de cet avis, — qui prissent charge en quelque sorte d'un groupe d'enfants et le suivissent pendant deux ou trois années. Je crois qu'un cycle de trois ans serait la bonne mesure. C'est un temps suffisant pour qu'un lien solide s'établisse entre les élèves et le maître. J'ajoute que ce temps correspond à la réalité des choses. On se représente très bien un même maître suivant ses élèves de la sixième à la quatrième, un autre de la troisième à la rhétorique, etc.

Les groupes des élèves de mathématiques et de philosophie, ceux des divisions préparatoires aux écoles auraient naturellement une organisation distincte.

Je vois ce professeur général, ce véritable maître tenant précisément du répétiteur et du professeur, chargé pendant trois ans de suivre les mêmes enfants. Ce maître serait chargé de la partie principale de l'enseignement et suivrait en même temps le travail des ses élèves dans les enseignements donnés d'ailleurs par les professeurs

spéciaux ; il pourrait ainsi prendre absolument connaissance de la nature de chacun de ses élèves et s'intéresserait à leur développement, il vivrait pour ainsi dire avec eux ; il ne serait plus simplement le professenr faisant sa classe, c'est-à-dire venant pendant deux heures dicter ou corriger des devoirs, faire réciter des leçons, etc., sans autre responsabilité supérieure. Le professeur général serait responsable, vis-à-vis du proviseur, de tout le développement intellectuel et moral de son groupe d'élèves; il en serait aussi responsable vis-à-vis des familles.

Une des raisons du succès de l'enseignement congréganiste sur l'enseignement universitaire, c'est qu'il semble que les enfants y soient personnellement mieux et plus connus de leurs maîtres que dans les lycées et les collèges de l'Université.

S'il y avait dans l'Université de ces professeurs généraux, lorsqu'un père de famille viendrait trouver le proviseur et lui dirait : « Que fait mon enfant? » le proviseur répondrait : « Je vais faire venir son professeur général, son directeur d'études, et nous allons causer avec lui. »

Et celui-ci, qui aurait eu toute la vie de cet enfant sous les yeux, non seulement pendant l'année scolaire, mais pendant deux ou trois ans, qui le connaîtrait comme on connaît l'un des siens, donnerait au père de famille l'assurance que quelqu'un veille en sa place et vraiment tient en main la direction de son enfant.

J'ajoute, bien entendu, que ce directeur d'études aidera les élèves dans leur travail ou plutôt aura charge de leur apprendre à travailler, ce que personne n'est chargé de faire en ce moment : le professeur enseigne, le répétiteur

surveille ; mais nul, à vrai dire, n'est chargé de dire à l'enfant comme on doit travailler.....

..... En limitant à cet objet : une classe bien faite, toute la tâche du professeur, en l'enfermant ainsi dans sa chaire, sans autre contact avec ses élèves, on risque de perdre de vue le but véritable de l'enseignement secondaire qui est la formation de l'homme tout entier. C'est d'ailleurs souvent après la classe, en dehors d'elle, dans des entretiens personnels, dans des indications sur la préparation du travail, etc., que sera seulement l'intervention utile, que s'exercera l'influence réelle. Ce n'est pas, je l'ai déjà dît, en constatant le travail fait, en prescrivant le travail à faire, c'est en aidant à faire le travail, en y guidant l'effort, en y suggérant la méthode, que le maître peut surtout agir pour la formation des esprits.

Et puis, il y a certaines manières de « faire la classe » que j'admire et que je redoute en même temps. Je parle de beaucoup de professeurs distingués, brillants même, qui y mettent toute leur ardeur et tout leur talent. C'est une occasion pour eux de se distinguer personnellement, en suivant et en faisant valoir leurs propres goûts, devant quelques élèves d'élite auxquels ils se communiquent. Mais les autres, dont nous avons cependant la charge? Certes, ces professeurs sont très aimés de tous les élèves : ils laissent tranquilles les médiocres et les mauvais, et les forts sont ravis d'un maître dont ils semblent partager un peu la renommée. Je ne puis m'empêcher de penser que le but de l'enseignement public, qui doit s'adresser à tous, est mieux atteint et le profit pour l'État encore plus considérable lorsqu'un professeur plus modeste parvient à faire travailler l'ensemble de ses élèves,

à entraîner la masse, dont il a charge, à tirer de tous ce qu'ils peuvent véritablement donner....

C'est pour atteindre ce but véritable de l'enseignement secondaire que l'institution de professeurs généraux, de directeurs d'études me paraît nécessaire, et je voudrais que les professeurs considérassent ces fonctions comme très hautes et comme socialement supérieures au professorat lui-même.

Messieurs, il est évident que si les professeurs ont aujourd'hui cette conception, à mon sens trop étroite, de leur rôle, cela tient à la façon dont ils sont préparés eux-mêmes à l'enseignement.

Nous avons tous, à quelque degré, un préjugé particulier; nous sommes tous d'une certaine profession, d'un certain milieu qui nous donne l'habitude de voir les choses d'un point de vue spécial. C'est ce que Bacon eût appelé « l'idole de notre tribu ».

Les professeurs n'échappent pas à cette loi : ils sont d'ailleurs poussés à certains préjugés professionnels par la valeur même des épreuves qu'ils subissent, par le caractère des grades qu'ils doivent acquérir pour entrer dans l'Université.

Il est certain que, depuis la guerre, on a cherché à élever considérablement dans l'Université ce que j'appellerai la valeur scientifique des diverses sortes d'enseignement. Les grands résultats obtenus par la science allemande, aussi bien dans le domaine de l'histoire, de l'érudition, de l'histoire littéraire, de la philologie que dans celui des sciences physiques et naturelles, avaient frappé tous les esprits. Ce qu'il y avait de superficiel, de purement oratoire dans notre enseignement supérieur avait été justement critiqué. De là un mouvement considérable.

Mais l'erreur commise a été de confondre, à ce point de vue, les nécessités de l'enseignement supérieur et celles de l'enseignement secondaire. Le premier n'a d'autres limites que celles de la science humaine; on n'y saurait jamais trop exiger l'étendue des connaissances, la précision de l'érudition, la profondeur des recherches. Tout autre est le caractère de l'enseignement secondaire qui, visant un but limité, la formation de l'esprit de la moyenne de chaque génération, veut moins d'appareil savant et plus de préoccupations purement éducatrices.

On n'avait pas vu, que chez les Allemands eux-mêmes, l'enseignement secondaire était resté fort modeste.

De là, certaines tendances excessives de notre programme vers l'encyclopédie et vers l'érudition. On en est bien vite revenu, et les programmes de nos classes — tout en demandant, et c'est fort louable, plus d'exactitude, moins d'à peu près que dans le temps de notre jeunesse — ont été ramenés à la simplicité convenable.

La même tendance s'était naturellement manifestée pour les programmes des épreuves de l'enseignement supérieur. Ici, je l'ai dit, elle est légitime, nécessaire en tant que ces épreuves demeurent bien des signes de la valeur de cet enseignement, et nous n'avons qu'à nous applaudir du niveau élevé des licences, de la valeur des thèses de nos doctorats, si nous considérons simplement le développement général de la science française.

Le malheur veut que ce sont ces mêmes grades — au moins pour les licences — qui sont en même temps exigés à l'entrée de tout l'enseignement secondaire. Et tandis que les programmes de nos études reviennent à la modestie dont j'ai parlé, les maîtres destinés à les appliquer ont continué à être poussés par leurs propres

épreuves, vers l'érudition, la science approfondie et, par par voie de conséquence, vers la spécialisation.

L'agrégation révèle au plus haut degré cette erreur. Elle devrait être non un grade des études supérieures, mais un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire. Or elle devient de plus en plus un concours de là plus haute difficulté entre candidats aussi savants et aussi spécialisés que possible. « Spécialisés, » c'est ce dernier mot qui contient la condamnation du système.

Le professeur d'enseignement secondaire ne doit pas être un spécialisé; dès le jour où il s'est tout à fait spécialisé, il perd de vue l'objet de l'enseignement secondaire, qui est la préparation générale de l'esprit de l'enfant.

Et cette tendance à la spécialisation se retrouve partout : lorsqu'on discute les programmes au conseil supérieur, ou dans les commissions du ministère de l'instruction publique, chacun des divers spécialistes cherche à y introduire plus largement les études qui le concernent lui-même; il le fait de la meilleure foi du monde, bien entendu; s'étant définitivement consacré à cet enseignement particulier, il s'imagine que, plus il fortifiera dans ce programme cette partie d'enseignement qu'il connait et qu'il aime, plus il fortifiera l'esprit de l'enfant.

L'agrégation, à mon sens, devrait être profondément transformée.

Beaucoup croient nécessaire de défendre ce concours en disant : « L'agrégation est une institution extrêmement utile, parce qu'elle donne au professeur un titre d'inamovibilité qui le protége contre les caprices de l'administration et contre les retours du sort. »

C'est bien; mais il n'est pas question de supprimer

drions bien, pourtant, qu'ils fussent des honnêtes gens à la manière du dix-septième siècle, c'est-à-dire qu'ils fussent instruits, bien élevés, et qu'ils eussent une culture générale de l'esprit. On peut être un homme distingué dans ce pays, comme on l'est dans beaucoup d'autres, sans posséder particulièrement la littérature d'Athènes et de Rome. »

C'est la nécessité de donner satisfaction à ce besoin public qui a été l'une des causes déterminantes de la réforme : on l'a oublié aujourd'hui ; mais la réforme était indispensable.

M. le président. — Que devenait l'enseignement spécial, c'est-à-dire l'enseignement pratique de courte durée ?

M. Léon Bourgeois. — En 1891, quand nous avons arrêté la réforme, ma pensée était — elle est encore aujourd'hui — que cet enseignement pratique dont vous parlez devait être simplement le développement de l'enseignement primaire supérieur.

J'ai déjà donné l'une des raisons qui ont motivé la réforme ; permettez-moi d'en ajouter une autre :

Les professeurs de l'enseignement classique se plaignaient de leur côté de l'abaissement des études ; trop d'élèves, sans goût pour les lettres anciennes, encombraient leur enseignement ; on avait cherché à diminuer la part du grec et du latin dans l'enseignement classique pour y faire entrer, disaient-ils, toute l'encyclopédie ; ils demandaient donc qu'on déchargeât leurs classes des élèves qui n'avaient pas le goût des lettres anciennes et qu'on ramenât les programmes, pour ceux qui continueraient à les suivre, au véritable caractère des humanités d'autrefois.

Ainsi, bien des classiques purs étaient loin d'être opposés à la création d'un autre enseignemenl.

M. le président. — Aujourd'hui, dans les lycées et surtout dans les collèges, on s'aperçoit de la lacune laissée par la disparition de l'enseignement spécial. On s'efforce d'établir un enseignement qui ne serait pas le primaire supérieur, bien qu'y ressemblant beaucoup et qui, donné par un personnel différent de celui des maîtres de l'enseignement primaire supérieur, aurait encore son utilité.

M. Léon Bourgeois. — Je ne pense pas qu'on puisse marquer une différence caractéristique entre cet enseignement spécial et l'enseignement primaire supérieur. Mais je ne m'opposerai en rien à l'expérience qu'on veut faire.

Je n'ai jamais songé en créant l'enseignement moderne, à opposer un type absolu d'enseignement à l'ancien type déjà existant; nous avons voulu commencer à créer, à côté du type unique d'autrefois, un type nouveau répondant à d'incontestables besoins; nous avons toujours admis que l'expérience pourrait révéler d'autres nécessités et, plus tard, amener peut-être d'autres essais.

Il y a, dans l'infinie variété des besoins et des aptitudes d'une génération, place pour des enseignements très divers, allant du plus élémentaire au plus élevé par des degrés insensibles, contenant en commun un certain nombre de données fondamentales utiles à tous dans un état donné de civilisation, mais s'étendant plus ou moins vers tels ou tels ordres de connaissances, suivant la nature d'esprit, la portée d'intelligence, le milieu familial, la vocation, la destination probable de chacun. C'est par des voies très diverses que, dans une démocratie,

chacun peut aboutir au sommet. Nous n'avons pas cru qu'on pût toujours considérer comme faisant seuls partie de l'aristocratie intellectuelle les esprits préparés par l'étude de l'antiquité; nous avons pensé, notamment, qu'un enseignement largement ouvert sur l'humanité contemporaine et fortement établi sur la base des vérités dues aux découvertes des siècles modernes pouvait donner un type de culture générale, différent sans doute, mais non pas inférieur. Mais l'idée de créer à ce nouveau système de formation des esprits « un monopole » en face de l'ancien monopole classiqne ne nous est nullement venue. Permettez-moi une expression que nul ne prendra en mauvaise part: il y a eu là un moyen de libérer un certain nombre d'esprits de la gêne qu'on ne peut manquer de produire pour eux un type unique de culture arbitrairement imposé à tous.

J'accepterai donc, pour mon compte, bien volontiers, toute expérience d'autres moyens de culture, aussi variés, aussi diversement adaptés que la nécessité des choses pourra l'exiger.

J'intercale ici, pour être plus clair, une observation importante à mes yeux; je ne suis pas de ceux qui croient à la distriction *a priori* des études en primaires, secondaires et supérieures. La nature ne connaît pas une classification semblable. Il ne devrait pas y avoir trois cercles impénétrables l'un à l'autre: le primaire, le secondaire, le supérieur.

Je pense donc qu'il doit exister un autre type d'enseignement que le classique et le moderne. Cet enseignement est-il secondaire ou primaire? Je n'en sais rien. Il a une destination pratique: voilà ce que je sais seulement. Il peut être donné par des maîtres sortis de l'école primaire

ou par des professeurs des collèges ou des lycées — cela m'est encore indifférent — pourvu qu'il réponde bien à son objet. Je crois qu'il y a place pour cet enseignement à destination professionnelle, à durée plus courte et, j'insiste, à types infiniment variés. Il existe à Paris, notamment dans nos écoles supérieures, et y donne des résultats excellents. Je ne vois qu'avantage à le développer là où il paraîtra utile.....

..... M. le président. — Vous admettez la nécessité de cet enseignement intermédiaire plus pratique et plus court entre le primaire et le secondaire et vous êtes d'avis en même temps qu'il y a lieu de conserver un enseignement de haute culture qui, à côté de l'enseignement gréco-latin, rendra des services analogues?

M. Léon Bourgeois. — Oui, monsieur le président, et puisque vous revenez à la question du principe des deux enseignements, j'y insisterai de nouveau en quelques mots : il y a en effet, pour la création d'une culture classique moderne, des raisons qui ne sont pas des raisons passagères; je crois, en effet qu'un enseignement forcément un peu verbal, comme l'enseignement gréco-latin, ne suffit pas pour répondre à tous les besoins intellectuels, moraux et sociaux de notre temps.

La vertu de l'enseignement classique est très grande; je la définis ainsi : il nous donne des idées toutes faites dans des formules parfaites : voilà sa force.

La perfection de ces formules les grave profondément dans les esprits, qui en gardent une empreinte définitive; mais les idées ainsi acquises et prises désormais pour les axiomes de la pensée et de la vie sont-elles toujours vraies et les seules vraies, et s'accordent-elles toujours avec la conception du monde où vingt siècles de révolutions

religieuses, philosophiques et scientifiques ont amené l'humanité?

Elles ont été créées à d'autres époques, dans d'autres milieux, par d'autres civilisations, et elles sont loin d'être toujours appropriées à notre civilisation actuelle.

On nous dit, par exemple, à nous républicains : C'est par l'étude de la Grèce et de Rome que se fait l'éducation de la liberté politique. Nous pourrions répondre que ce n'est pas cette éducation-là que semblent y avoir puisée les grands hellénistes et les grands latinistes du XVIe et du XVIIe siècle. Et c'est qu'en effet, sous la forme magnifique dont ils sont revêtus, les sentiments des hommes politiques dans les républiques anciennes sont très différents de ceux qui nous animent aujourd'hui.

J'ajoute qu'à s'enfermer dans l'étude exclusive de l'époque gréco-romaine, on risque de se transmettre, sans contrôle suffisant, bien des admirations convenues.

J'ai reçu récemment d'un des plus distingués secrétaires-rédacteurs de la Chambre[1] un ouvrage des plus remarquables : *la Vie parlementaire à Rome*. C'est l'histoire des luttes de Cicéron contre Catilina et contre Clodius, reconstituée avec une abondance de détails, une précision et une sûreté d'érudition extraordinaires. Il faut y voir comment, sous les harangues admirables, il ne s'agit nullement d'une lutte entre des principes qui divisent les démocrates modernes, mais de rivalités toutes personnelles, de querelles entre les partis, les factions locales, les ambitions particulières que nous n'aurions vraiment pas besoin d'aller chercher si loin si nous devions les donner en exemple aux générations de demain.

Mais je m'arrête, ne voulant pas, je l'ai dit, instituer

1. M. Mispoulet. In-8°, Paris, 1899.

ici un débat théorique et désirant simplement répondre aux questions qui intéresseraient particulièrement la commission.

M. le président. — J'en viens tout de suite aux objections possibles.

On prétend que cet enseignement moderne risquera toujours, dans la pratique, de se confondre avec l'enseignement primaire supérieur, quoi que nous fassions.

Les Frères des écoles chrétiennes commencent à préparer des candidats au baccalauréat moderne, et nous allons, nous dit-on, voir ainsi des professions où il fallait une culture élevée et désintéressée envahis par une couche nouvelle.

M. Léon Bourgeois. — Vous touchez là à la question du baccalauréat.

M. le président. — Bien entendu, parce qu'il va de soi que si cet enseignement est ce que vous dites, il doit mener partout.

M. Léon Bourgeois. — Je suis tout à fait partisan de l'égalité des sanctions.

M. le président. — On ajoute que cet enseignement étant de durée plus courte et, par là, plus facile, constituera une prime pour la désertion des études classiques. Il comporte une année de moins.

M. Léon Bourgeois. — Cela suppose la question du baccalauréat résolue. Je suis partisan de la suppression de cet examen. L'argument ne me touche donc pas véritablement. Cette question du baccalauréat pèse, en effet, bien malheureusement sur tout le problème de l'enseignement secondaire. C'est, à tout moment, là que nous rencontrons les obstacles à toutes les réformes intérieures de cet enseignement. Il faudrait qu'il y eût simplement à la fin de chaque série d'études un certificat constatant

qu'elles ont été faites et bien faites. On pourrait alors, sans autre souci, constituer l'enseignement secondaire en vue de lui-même, l'organiser dans ses divers types, de la manière qui paraîtrait la meilleure en soi. Quant à l'entrée des différentes carrières, on y devrait placer, en considérant aussi uniquement l'intérêt de ces carrières, les épreuves d'admission ou d'élimination qui seraient jugées nécessaires pour en assurer le bon recrutement.

Un des vices fondamentaux de la situation actuelle est de considérer le baccalauréat comme la clef des carrières: cette idée dénature complètement le caractère de l'épreuve finale de l'enseignement et par suite le caractère de l'enseignement lui-même.

Il devrait être une constatation des études faites, alors qu'il semble actuellement avoir pour but de constater l'aptitude aux études futures.

Tant que l'épreuve de fin d'études secondaires continuera à être regardée comme la clef des carrières, le but véritable de l'enseignement secondaire, qui est la formation générale de l'esprit, sera perdu de vue et mille préoccupations étrangères au bien de cet enseignement influeront sur son organisation, fausseront son caractère.

Quand on dit : « Les écoles de frères prépareront trop facilement au baccalauréat », on comprend que je réponde : Si le baccalauréat n'est plus qu'un certificat de fin d'études, l'inquiétude tombe d'elle-même. Il y a, bien entendu, à examiner ce que seront les certificats d'études secondaires pour l'enseignement libre. Mais je traiterai plus tard cette question.

M. le président. — Quels résultats l'enseignement moderne donne-t-il jusqu'à présent? Ils sont très inégaux à ce qu'on dit.

M. Léon Bourgeois. — Il y a, en effet, des résultats divers; mais il faut analyser ces résultats et rechercher les causes de cette inégalité....

M. Raymond Poincaré. — Dans le Nord, l'enseignement moderne est très bon; à Paris, également; mais il est mauvais dans le Midi.

M. Léon Bourgeois. — Quelqu'un a dit — M. Seignobos, je crois — en parlant de l'enseignement moderne : « Cet enseignement rend ce qu'on y a mis ».

C'est très vrai; dans certaines régions, dans le Midi, par exemple, on se destine davantage aux fonctions publiques et on délaisse par là même l'enseignement moderne. Le contraire a lieu pour le Nord.

M. Jacques Piou. — C'est exact.

M. Léon Bourgeois. — En d'autres termes, dans les régions où la richesse économique est moins développée, où l'industrie est moins répandue, où les familles se tournent de préférence vers les fonctions publiques, l'enseignement classique a gardé presque toute sa clientèle; dans le Nord, au contraire, où l'on se dirige plutôt vers les carrières commerciales, industrielles et agricoles, l'enseignement moderne est prospère.

D'autre part, il existe beaucoup de lycées où tous les élèves intelligents, dont l'esprit paraît supérieur, sont encore dirigés de préférence par les proviseurs vers l'enseignement classique; certains chefs d'établissement tiennent encore à honneur de ne laisser aller à l'enseignement moderne que les élèves qu'ils considèrent comme de second ordre : c'est là une cause très regrettable d'infériorité pour le moderne.

Seconde cause : Ce sont le plus souvent encore des professeurs de l'enseignement classique qui sont chargés

des classes modernes, et il n'est guère possible de les empêcher d'avoir un certain préjugé contre cet enseignement. Je ne me plains en aucune façon de leur zèle ni de leur dévouement; mais leur préparation antérieure explique que, malgré eux, ils ne tirent pas de cet enseignement tous les résultats qu'ils obtiendraient avec un autre enseignement répondant davantage à leurs habitudes d'esprit.

Il y a donc contre le plein développement de l'enseignement moderne beaucoup d'obstacles, passagers, j'en suis convaincu, mais encore très puissants. Il faut se souvenir qu'il remonte à peine à huit années. Qu'est-ce qu'un temps aussi court pour une expérience aussi considérable?

L'enseignement classique, au contraire, a pour lui des traditions très fortes et un personnel admirablement préparé de tout temps. Depuis un siècle, l'École normale, avec des maîtres tout à fait éminents, lui a servi de foyer. Il y a donc bien des raisons pour que la lutte soit très inégale entre l'enseignement classique, fort de son prestige, de ses traditions, et donné par des maîtres passionnés pour lui, et le moderne, encore en voie d'expérience et de formation et dont le personnel contient encore des éléments divers étrangers à son esprit et parfois prévenus contre lui.

Et cependant les résultats de cet enseignement sont tels que les professeurs qui corrigent les copies du baccalauréat — et qui sont cependant des maîtres d'origine classique — reconnaissent qu'il y a diversité, mais équivalence entre les élèves des deux enseignements; leur valeur peut être considérée comme égale, bien que les caractères en soient différents.

Rappelez-vous le témoignage de M. Langlois, président d'un des jurys du baccalauréat de 1897 :

« Il m'a semblé, dit-il, que les candidats au baccalauréat moderne, souvent plus frustes que les autres, avaient travaillé davantage; qu'ils avaient moins de désinvolture et plus de fond.... J'ai eu l'impression que les meilleurs élèves des deux enseignements se valent. »

L'élève de l'enseignement moderne est sans doute moins brillant, mais il a plus de fond; il improvise moins facilement que ses camarades de l'enseignement classique; il a la faculté de développement beaucoup moins rapide; il est plus court lorsqu'il compose une dissertation ou un récit. En revanche, il semble avoir plus de réflexion. C'est, vous vous le rappelez, le souhait de M. Boutmy, qui demandait « que la part faite à la réflexion dans l'éducation fût plus grande que celle qui est réservée à l'exécution ».

Ainsi, chez l'élève de l'enseignement moderne, si l'aptitude littéraire, je dirai presque l'aptitude verbale, est moindre, le travail de la réflexion, le travail personnel, paraît être plus considérable. La valeur de l'homme en sera-t-elle diminuée?

M. le président. — Vous ne craignez pas que, le jour où le dernier pas aura été franchi, où toutes les portes seront ouvertes à l'enseignement moderne, il n'y ait abandon de l'enseignement classique, sinon par les futurs professeurs, par les prêtres, par tous ceux qui exercent un sacerdoce, et qu'il n'y ait rupture avec la vieille tradition de ce pays et diminution de son patrimoine? Cette crainte a été exprimée par un certain nombre de déposants.

M. Léon Bourgeois. — Je ne crois pas à la désertion de l'enseignement classique · le prestige des langues

anciennes est loin de disparaître; la culture littéraire qu'elles donnent au plus haut point sera toujours prisée dans notre pays amoureux des belles-lettres et de beau langage. Il y aura toujours de ce chef une supériorité particulière, un affinement, une élégance de l'esprit que les familles aisées souhaiteront pour leurs enfants.

J'ajoute que la crainte d'une diminution du patrimoine intellectuel de la France par la diminution du nombre des élèves classiques m'a toujours semblé tout à fait chimérique.

A mon avis, le patrimoine de la France est assez riche pour que notre race puise en elle-même des raisons de persévérer dans les voies glorieuses de son génie. Les chefs-d'œuvre de notre langue ne sont point inégaux aux chefs-d'œuvre antiques.

Et j'imagine qu'on peut, dans l'étude des grands orateurs, des grands auteurs tragiques ou comiques, des épistoliers et des philosophes de nos XVIIe et XVIIIe siècles — je ne parle même pas du XIXe — trouver les éléments d'une culture générale qui sera purement nationale et ne laissera rien perdre des fortes et charmantes qualités de l'esprit français.

La littérature de la France n'est point, d'ailleurs, la seule où il s'agisse de puiser. Dans tout enseignement secondaire, nous estimons qu'une place doit être faite aux littératures étrangères, et je ne puis comprendre pourquoi l'on semble méconnaître la vertu éducatrice des grands génies de l'étranger.

Pourquoi refuser d'étendre nos horizons en ouvrant des fenêtres sur l'étranger?....

..... Je ne méconnais pas le profit qu'on peut tirer de la connaissance de l'antiquité, ce serait folie; je crois

bien au contraire que la manière dont on communique aux élèves les trésors de cette antiquité est loin de leur en faire goûter le charme et connaître tout le prix.

On ne peut dire en effet que nos enfants possèdent dans son ensemble un seul des auteurs anciens; ils étudient très longuement les éléments de grammaire et de syntaxe des langues grecque et latine et ne prennent conctact avec les grands écrivains que par la traduction difficile, pénible, de quelques lignes de chacun des textes, sans arriver jamais à lire couramment un seul de leurs chefs-d'œuvre. Est-ce là vraiment les mettre en communication avec le génie antique?

Messieurs, interrogeons-nous franchement nous-mêmes. Qui de nous, à moins d'avoir par goût personnel approfondi depuis la fin de ses études classiques l'étude de la langue classique, peut dire qu'il a goûté dans l'original les beautés des tragédies de Sophocle ou des dialogues de Platon? Il existe d'excellentes traductions auxquelles nous avons eu recours pour bien connaître l'esprit et pénétrer le charme des grandes œuvres antiques, et c'est de leur lecture que s'est formée vraiment notre opinion d'hommes faits sur l'antiquité. Pour moi, j'avoue sincèrement que c'est à la Comédie-Française que j'ai entièrement compris la tragique grandeur d'*Œdipe-Roi*. Et cependant nous avons les uns et les autres fait ce qu'on appelle de bonnes études classiques.

La vérité, c'est que ces études sont indispensables à un certain nombre seulement. Il faut qu'il y ait dans notre pays des hommes qui continuent à posséder une connaissance profonde, vraiment directe, de ces génies de la Grèce et de Rome auxquels notre génie à nous a tant emprunté. La très haute culture littéraire d'une élite

est indispensable et, pour la maintenir, un enseignement classique non seulement pur et fort, mais plus fort et plus pur encore que celui de notre temps, doit être conservé. Mais à vouloir le donner à toutes les classes moyennes, on risque à la fois de l'offrir en vain à ceux qui n'en ont ni le besoin ni le goût, et de le donner incomplet, médiocre, à ceux qui sont faits pour lui.

Réduisez le nombre des élèves de l'enseignement classique, créez des lycées exclusivement classiques à très forte organisation, et vous aurez rendu à la cause des lettres anciennes un plus grand service qu'en essayant d'arrêter dans son développement l'enseignement moderne, qui répond aux nécessités de l'immense majorité de notre jeunesse.....

..... Il n'y a, à mon sens, qu'une objection sérieuse à la suppression du baccalauréat, — on l'a formulée ici bien souvent, — c'est la question du sort de l'enseignement libre. Pour l'enseignement public, l'objection n'existe pas.

M. le président. — Qu'entendez-vous par cette suppression? Pensez-vous qu'on pourra entrer aux universités, comme en Belgique, sans examen d'État?

M. Léon Bourgeois. — J'ai dit, au commencement de ma déposition, que je croyais possible de concilier le principe de la liberté de l'enseignement avec le droit nécessaire de contrôle de l'État sur tout enseignement.

Ce droit peut s'exercer de deux façons : par la collation des grades et par l'inspection dans les établissements libres. La collation des grades est chose d'État; l'État organise des jurys pour diriger les examens qu'il juge à propos de faire passer. Je voudrais que ces examens, comme je l'ai dit tout à l'heure, aboutissent à des

certificats d'études et non pas à des certificats d'aptitude à un enseignement ou à une carrière supérieure; je désirerais, en un mot, qu'ils fussent la constatation des résultats acquis dans l'enseignement reçu.

M. le président. — Ils n'auraient aucune valeur légale?

M. Léon Bourgeois. — On pourrait décider qu'à l'entrée de telle ou telle carrière tel certificat d'études fût pris en valeur pour une cote de tant de points ; mais je voudrais que le diplôme secondaire n'ouvrît par lui-même en aucun cas une carrière; ce qui fausse l'enseignement secondaire, c'est ce lien factice entre les études qui doivent être générales et l'entrée dans une carrière qui est la spécialisation.

C'est un jury d'État qui délivrerait les certificats d'études.

Le certificat d'études aurait un objet très déterminé : la constatation de la valeur des notes obtenues par l'enfant pendant la durée de ses études.

Dans les établissements de l'État, la chose est facile à organiser : on instituerait des examens de passage rigoureux, sans lesquels il ne serait pas possible de passer dans une classe supérieure, et le certificat d'études serait simplement le dernier des examens de passage. Ces examens, même dans les établissements publics, auraient lieu sous le contrôle, à mon sens nécessaire, d'une autorité extérieure à l'établissement.

Comment serait constitué le jury d'État? Je vous ai parlé du rapport que je voudrais voir s'établir entre les universités et les établissements secondaires; je souhaiterais, par conséquent, que le jury fût composé de professeurs de l'enseignement secondaire et présidé par un professeur de l'Université. Les professeurs de l'enseigne-

ment secondaire devraient, bien entendu, ne pas appartenir à l'établissement.

J'attacherais de l'importance à ce que ce jury comprît des membres égaux en grade aux professeurs de la maison inspectée, mais désintéressés de l'examen.

Au moment de sa session, ce jury aurait le droit de vérifier l'ensemble des examens de passage de l'établissement, d'en contrôler la valeur et la sincérité.

Pour la délivrance du certificat de fin d'études, il aurait le droit de se faire mettre sous les yeux les travaux des élèves, leurs copies, leurs compositions, en un mot tous les renseignements propres à l'éclairer.....

..... J'établirais le livret scolaire obligatoire pour les établissements libres comme pour ceux de l'État. Je suis d'avis que le droit de l'État va jusqu'à s'assurer que dans tous les établissements d'enseignement — même les établissements libres — on se conforme à un certain nombre de règles générales que je considère comme nécessaires au bien du pays.

Si les établissements libres veulent présenter des élèves pour l'obtention d'un certificat d'études, il faut qu'ils se soient mis, vis-à-vis de l'État, dans une situation telle que l'État puisse contrôler la valeur de leur enseignement.

Il faut qu'ils tiennent régulièrement le livret scolaire de chaque élève, et il faut que l'État puisse constater la sincérité des mentions portées sur ce livret, puisqu'elles serviront de base à la décision attribuant plus tard ou refusant le certificat de fin d'études à l'enfant.

Il ne s'agit pas, à ce point de vue, de contrôler la nature de l'enseignement, mais de vérifier seulement les constatations du travail fait, la sincérité des déclarations des maîtres.

J'ajoute que l'État a, suivant moi, le droit d'exiger certaines conditions de capacité des maîtres de l'enseignement libre. Un projet de loi en ce sens, déjà voté par la Chambre, est, vous le savez, actuellement en discussion au Sénat.

Du moment où l'enseignement n'est pas donné individuellement aux enfants par une personne choisie directement par la famille, du moment qu'il s'agit d'une maison ouverte à tous, ayant une direction, un personnel de maîtres nommés par l'établissement, un enseignement en commun, il y a de la part de l'État non seulement droit, mais obligation de contrôle.

Je crois que c'est vous-même, monsieur le président, qui avez éclairé ce point pour une comparaison frappante : en montrant que l'État, qui n'intervient pas dans les rapports d'un médecin avec une famille, est au contraire obligé d'exercer une surveillance lorsqu'il s'agit de l'organisation des soins en commun dans un hôpital. Même situation, même devoir de l'État pour l'enseignement en commun.

Du moment où vous ouvrez un établissement d'éducation au public, vous ouvrez la porte au contrôle de l'État.

Il ne s'agit pas, par l'obligation du livret scolaire et par les conditions de capacité exigées du personnel de l'enseignement libre, d'essayer, d'une façon détournée, de tuer l'enseignemenl privé.....

..... Je retiens simplement l'obligation du livret scolaire et le droit, pour l'État, de faire une inspection et de constater la conformité des renseignements donnés par le livret scolaire avec les faits qui se sont passés dans l'établissement.

Grâce à ce contrôle, la délivrance du certificat de fin d'études pour les élèves des établissements libres peut être

faite par les jurys d'État dans des conditions de connaissance parfaite, puisqu'ils auront sous les yeux non seulement les notes finales présentées par l'établissement pour établir la valeur actuelle de l'élève, mais l'ensemble des renseignements que l'inspection annuelle aura donnés sur la valeur des notes portées chaque année au livret scolaire de l'enfant.

On a fait cette objection que certaines maisons, considérées comme donnant des notes peu sincères et présentant leurs élèves avec une sorte de certificat de complaisance que le jury devrait en principe rejeter, pourraient cependant contenir des élèves qui, individuellement, mériteraient d'être admis au certificat. Je réserverai volontiers, pour ces cas qui seront bien rares, une sorte de recours pour l'élève, un droit à se faire interroger directement par le jury.

M. le président. — Les certificats d'études seraient-ils délivrés par les établissements eux-mêmes, sous le contrôle d'un jury d'État ?

M. Léon Bourgeois. — C'est le jury d'État qui délivrerait les certificats sur les notes présentées par l'établissement. Ce jury, d'ailleurs, serait le même pour tous les établissements publics ou privés de la région ; il serait toujours présidé par un professeur de l'Université, appartenant à l'enseignement supérieur et placé, par le fait, au-dessus de la concurrence des établissements.

Le jury ne contiendrait jamais, d'ailleurs, un seul professeur de l'établissement même qu'il devrait juger ; mais il se composerait de collègues, au moins égaux et n'ayant aucun intérêt direct dans la maison.

M. le président. — Vous instituez l'équivalence de ces certificats, quelle que soit la maison?

M. Léon Bourgeois. — Oui, une fois qu'elle est constatée.

M. le président. — Si, par exemple, une administration de l'État exigeait un certificat d'études, on pourrait présenter indifféremment celui d'une maison libre ou celui d'un établissement de l'État ?

M. Léon Bourgeois. — Je ne me préoccupe pas ici des conditions politiques ou autres que l'État peut mettre à l'entrée des carrières publiques. Je me borne à dire ceci : là où, parmi les conditions exigées, on trouvera celle du certificat de fin d'études secondaires, il n'y aura pas à distinguer entre les provenances de ces certificats, puisque dans tous les cas — comme aujourd'hui pour le baccalauréat — c'est l'État qui conférera ce certificat.

M. le président. — Vous ne donneriez pas un certificat unique d'études secondaires ; vous voudriez autant de certificats qu'il y aurait de genres d'enseignements?

M. Léon Bourgeois. — Je voudrais que les certificats d'études secondaires fussent aussi variés que possible et voici comment je concevrais cette variété : j'admettrais que ces certificats ne fussent pas, comme le diplôme du baccalauréat, un simple papier portant la mention : « A été admis ». Je serais d'avis qu'ils comprissent l'énumération réelle des différentes études faites et qu'ils portassent l'indication de la note obtenue par l'élève.

C'est un peu la méthode anglaise. Le « colonial service » en Angleterre procède, on vous l'a signalé, d'une manière très intéressante ; il a, dans son programme, trente-sept matières différentes, pour lesquelles le principe de l'option est appliqué. Les candidats ont à choisir entre sept de ces matières et ils sont admis s'ils ont obtenu dans l'une d'entre elles une note assez élevée.

Sans aller jusque-là, — j'indique cet exemple comme direction d'esprit, — j'admettrais que le certificat d'études secondaires fût extrêmement varié en ce sens qu'un certain nombre de matières étant facultatives, il suffit à l'enfant de justifier d'une note de... dans les cinq ou six matières qui constituent l'enseignement déterminé, pour être reconnu apte à obtenir le certificat.

Vous voyez la vérité et l'utilité qu'elle présenterait pour les établissements dont je souhaite l'autonomie.

Dans certaines régions, les établissements peuvent avoir besoin de développer l'enseignement dans tel ou tel sens ; cela n'empêchera pas les élèves d'obtenir le certificat d'enseignement secondaire avec des notes excellentes sur des points particuliers, bien qu'ils aient été moins fortement préparés sur d'autres points.

M. le président. — Vous n'attacheriez à aucun de ces certificats des conséquences légales, pour l'entrée dans les facultés?

M. Léon Bourgeois. — Je ne leur attacherais aucune conséquence obligatoire.

M. le président. — En fait, comment entrerait-on à la Faculté de droit?

M. Léon Bourgeois. — C'est à l'État de déterminer les conditions dans lesquelles on doit entrer dans l'enseignement supérieur comme dans les carrières publiques. Je suis d'avis qu'en principe les divers certificats d'études secondaires, correspondant aux deux enseignements qui existent actuellement, correspondront à une instruction suffisante pour suivre avec fruit l'enseignement du droit et de la médecine.

Toutefois, si les facultés de droit exigent une faible connaissance du latin des élèves qui auront le certificat

d'études secondaires, sans la mention « grec et latin » — ce qui correspondrait à notre baccalauréat moderne actuel, il suffira d'instituer certaines épreuves à cet effet pour l'admission à l'école. Il sera loisible — et j'ajoute facile — à ces jeunes gens de préparer pendant un an le peu de latin qui serait exigé pour ces épreuves.

Qui empêcherait encore d'organiser dans les lycées de villes, de facultés, des enseignements d'un an, complémentaires de l'enseignement moderne et permettant d'obtenir une « mention pour le latin » en marge du certificat de fin d'études? C'est même là un exemple de la souplesse infinie que peut prendre ce système débarrassé du cadre rigoureux où le baccalauréat enferme tout aujourd'hui...

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE

Régime des lycées.

DEUXIÈME PARTIE

De l'enseignement.

TROISIÈME PARTIE

Situation comparée de l'enseignement public et de l'enseignement privé.

CONCLUSIONS ADOPTÉES PAR LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT

APPENDICE

41563. — Imprimerie Lahure, 9, rue de Fleurus, Paris.

1384. — Paris. — Imp. Hemmerlé et Cie.

